Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació

Núm. 27 | Gener-Juny | 2016

ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

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

La construcció històrica del dret a l'educació en contextos de transició política democràtica

L'escola de la transició

Educació i Història

Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 | Gener-Juny | 2016

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

Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
Filial de l'Institut d'Estudis Catalans
http://revistes.iec.cat/index.php/EduH

Universitat de les Illes Balears
http://www.uib.cat

ISSN 1134-0258
e-ISSN 2013-9632

Consell de redacció:
Maria Neves Gonçalves. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Sara González Gómez. Universitat de les Illes Balears
Beatrice Haengeli-Jenni. Université de Genève
Juri Meda. Università degli Studi di Macerata
Andrés Payà Rico. Universitat de València
Rosa Sambola Alcobé. Universitat de Vic

Consell assessor:
Antonella Cagnolati. Università degli Studi di Foggia
Ernesto Candeias Martins. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Castelo Branco
Marcelo Caruso. Humboldt-Universität zu Berlin
Héctor Rubén Cucuzza. Universidad de Luján
Paulí Dávila Balsera. Euskal Herriko Unibertsitatea
Juan Manuel Férnandez Soria. Universitat de València
Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya
Willem Frijhoff. Vrije Universitei Amsterdam
Josep González-Agàpito. Universitat de Barcelona
Rita Hofstetter. Université de Genève
Gabriel Janer Manila. Universitat de les Illes Balears
Luís Miguel Lázaro Lorente. Universitat de València
Salomó Marquès Sureda. Universitat de Girona
Alejandro Mayordomo Pérez. Universitat de València
Jordi Monés i Pujol-Busquets. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
José María Muriá Rouret. Acadèmia Mexicana de la Història
Roberto Sani. Università degli Studi di Macerata
Pere Solà Gussinyer. Universitat Autònoma de Barcelona
Joan Soler Mata. Universitat de Vic
António Teodoro. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Alejandro Tiana Ferrer. Universidad Nacional de Educación a Distancia
Antonio Viñao Frago. Universidad de Murcia

Direcció:
Bernat Sureda Garcia. Universitat de les Illes Balears

Secretari:
Xavier Motilla Salas. Universitat de les Illes Balears

Educació i Història és una revista semestral de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans, especialitzada en estudis sobre l'educació des d'una perspectiva històrica. El temes més habituals són: el pensament pedagògic; les institucions educatives; els fenòmens de socialització i l'educació informal; la relació entre política i educació; la història de l'escola; l'educació del lleure; els llibres i materials escolars, les associacions juvenils i la història de la infància i els temes referents a l'ensenyament de la història de l'educació. Va dirigida als investigadors en historia de l'educació i es distribueix gratuïtament als socis de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana.

Aquesta revista és accessible en línia des de la pàgina: *http://revistes.iec.cat/index.php/EduH* i és subjecta a una llicència Creative Commons

© dels autors dels articles
© de l'edició: Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, filial de l'Institut d'Estudis Catalans
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona i Universitat de les Illes Balears.
Fotografia de la coberta: Portada de la revista *Perspectiva escolar* [Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat], núm. 29 (novembre de 1978).
Primera edició: abril de 2016
Tiratge: 300

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)
http://edicions.uib.es
Impressió: Aimprenta. Gremi Forners, 18. Polígon Son Castelló. 07009 Palma
ISSN 1134-0258
e-ISSN 2013-9632
DL: B. 14977-1994

La revista *Educació i Història* apareix als següents medis de documentació bibliogràfica:
Bases de dades: ISOC, RACO, DIALNET, REDINED, IRESIE, ICIST
Sistemes d'avaluació de revista: InRecs, Latindex, RESH, DICE, CARHUS Plus+, MIAR, CIRC, ERIHPlus, CiteFactor, OAJI

Tema monogràfic
Monographic theme

Isabel Carrillo Flores
Presentació: La construcció històrica del dret a l'educació en contextos de transició política democràtica, pàg. 9
Presentation: The historical construction of the right to education in contexts of democratic political transition

Jaume Carbonell Sebarroja
Introducció: El llarg camí vers el dret de l'educació, pàg. 17
Introduction: The long way towards the right to education

Isabel Carrillo Flores
Significant el dret a l'educació. Recomanacions de les Conferència Internacional d'Instrucció Pública en el període d'entreguerres, pàg. 23
Conveying the Right to Education. Recommendations from the International Conference on Public Instruction in the Interwar Period

Carlos Aldana Mendoza
La educación en Guatemala: entre la guerra y los acuerdos de paz, pàg. 45
Education in Guatemala: between the war and the peace agreements

Eugenio Otero Urtaza
Unha aproximación ao debate actual sobre cidadanía e o dereito á educación: lembrando a Giner, pàg. 65
An approach to the current debate on citizenry in its right to education: recalling Francisco Giner de los Ríos

Àngels Martínez Bonafé
Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules, pàg. 83
The Pedagogical Reform Movements: building democracy from the classroom

Dalila Andrade Oliveira i Myriam Feldfeber
El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina, pàg. 107
The right to education in Latin America: an analysis of education policies in the recent history of Brazil and Argentina

Ignacio García Ferrandis, Xavier García Ferrandis i Amparo Vilches Peña
L'activitat docent en el desenvolupament dels municipis rurals de la província de València durant el tardofranquisme i la transició: el Patronat d'Educació Rural (1958-1985), pàg. 135
Teaching activity in the development of rural municipalities in the province of Valencia during late Francoism and the transition: the Rural Education Board (1958-1985)

Assajos i estudis
Essays and researches

Antoni Dalmau Ribalta
Josep Vives i Terradas (1870-1940): mestre racionalista i editor, pàg. 161
Josep Vives Terradas (1870-1940), rationalist teacher and editor

Jordi Garcia Farrero, Isabel Vilafranca Manguán i Conrad Vilanou Torrano
La recepció de la filosofia de l'educació de Giovanni Gentile: del neoidealisme al neoespiritualisme, pàg. 179
Reception of the philosophy of education of Giovanni Gentile: from neo-idealism to neo-spiritualism

Documents
Documents

Salomó Marquès Sureda
«Lliçó pràctica sobre civisme». La lliçó del mestre Raimon Torroja a l'Escola d'Estiu de 1930, pàg. 225
«A practical lesson on civic responsibility». The lesson of teacher Raimon Torroja at the Summer School of 1930

Informació sobre els autors dels articles
Information about the authors of the articles

Normes de presentació d'originals per a l'edició
Guidelines for the presentation of original documents for publication

Tema monogràfic
Monographic theme

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 9-15
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632
DOI 10.2436/20.3009.01.159

Tema monogràfic

Presentació: La construcció històrica del dret a l'educació en contextos de transició política democràtica

Presentation: The historical construction of the right to education in contexts of democratic political transition

Isabel Carrillo i Flores
isabel.carrillo@uvic.cat
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2015
Data d'acceptació: octubre de 2015

Són diferents els motius que poden centrar l'atenció i el debat polític i pedagògic en un moment concret de la història, d'un any en especial, com és el 2015 que va ocupar la preparació d'aquest monogràfic. Internacionalment, i en el marc de les Nacions Unides, va ser necessari fer balanç dels Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni fixats per a 2015, i la UNESCO va celebrar el seu 70 aniversari i l'OIE els 90 anys al servei de l'educació; també es van complir cent anys des de la mort de Francisco Giner de los Ríos. L'any anterior, el 2014, es va fer memòria de l'inici de la Primera Guerra Mundial, l'any 1914; es van complir 25 anys de la Convenció de Drets dels Infants, de 1989; i les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat van celebrar el cinquantenari, mostrant de nou el protagonisme docent en la renovació pedagògica. Aquests fets, encara que

són exemples parcials, són traces de la nostra història que tenen un element comú: la preocupació per l'educació al llarg del segle xx.

Podem dir que el balanç del passat segle és irregular respecte a la conformació de l'educació com a dret humà. En determinats contextos i moments històrics es van donar canvis esperançadors; en altres la valoració és més preocupant. En conjunt es produeixen moviments arreu del món, i l'expansió de l'educació a ritmes, intensitats i qualitats diferents és un fet, però la crisi mundial de l'educació que va posar de manifest Philip H. Coombs l'any 1968 a la seva obra *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*, continua planejant en el present. Els esmentats Objectius de Desenvolupament del Mil·lenni, prevists a l'agenda de les Nacions Unides per al 2015, no s'han aconseguit plenament i, per tant, el mínim establert a l'objectiu 2, relatiu a assolir l'ensenyança primària universal, és un repte encara pendent. Queda lluny l'educació per a tothom que va ser acordada en el marc del Fòrum Mundial d'Educació celebrat a Dakar l'any 2000. La UNESCO, al seu Informe de seguiment 2000-2015, fa una valoració de les causes i les conseqüències, i proposa una nova agenda que adopti una perspectiva holista i d'equitat.[1] Al pròleg, Irina Bokova explicita la necessitat de prioritzar els grups marginats i desfavorits, perquè l'educació de qualitat i l'aprenentatge al llarg de la vida han de ser possibles per a tothom. La directora general de la UNESCO afirma que l'educació és la inversió més efectiva i permanent en els drets i la dignitat, en la inclusió social i en el desenvolupament sostenible. La història de l'educació ens parla d'aquest desig constant, d'experiències positives que han fet possible avançar en la vivència del dret a l'educació, però també de velles i noves barreres que neguen l'educació, com queda recollit als articles que componen aquest monogràfic.

Mundialment, la primera i la segona guerres mundials van tenir un impacte desolador en l'educació i l'escolarització dels infants. Les greus conseqüències visibles en la vida quotidiana de les persones van animar, en el període d'entreguerres i de postguerra, accions que projectaven les grans possibilitats que podia oferir l'educació com a constructora de noves societats i com a impulsora del desenvolupament social i econòmic dels pobles. Al llarg del segle xx el dret a l'educació es convertí en focus d'atenció en moments de transició i construcció democràtica en diferents països com a resposta conciliadora de

[1] Vegeu: *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya, 2015 (títol original: *Rethinking Education: Towards a global common good?* UNESCO, 2015). Disponible a: http://www.unescocat.org/fitxer/3683/Repensar. [Consulta: 30 d'octubre de 2015.]

pau i de justícia, de convivència, de solidaritat, de llibertats a través d'un clar posicionament d'oposició a la vivència de conflictes armats i a les dictadures opressores. En aquests processos les mestres i els mestres, la formació rebuda, les pràctiques i les condicions de treball van ser considerats significatius i van ser objecte de debat polític i pedagògic en el marc de les conferències mundials d'educació.

A Espanya la dictadura que prosseguí la Guerra Civil va posar fre al principi d'igualtat i als canvis pedagògics impulsats en els pocs anys de la Segona República. La transició democràtica va permetre recuperar alguns dels seus ideals, però les polítiques impulsades pels darrers governs, en un context de globalització econòmica neoliberal, suposen regressions considerables en el camí traçat. La realitat d'Amèrica Llatina, on les desigualtats al llarg de la història són persistents, també ha seguit processos d'impuls i paràlisi, encara que amb trets diferencials i tenint en compte que els processos no són paral·lels en tots els països de la regió. Les dictadures han donat pas a governs escollits a les urnes, però de tarannàs diversos. En alguns països es perpetuen els governs de les oligarquies i els vincles amb el poder militar, en altres han sorgit governs populars que adopten formes més democratitzadores. Uns són laboratoris de les polítiques neoliberals, altres, de polítiques que vetllen pels drets humans. El panorama és desigual entre països, està en funció de la seva història, de la colonització viscuda, i les dependències internacionals generades. Diferents anàlisis expressen que la perpetuació de ser catalogat com un «subdesenvolupat» –un país del «Sud» pobre–, i les desigualtats internes que semblen endèmiques, està lligat a la història del desenvolupament extern del capitalisme mundial. També es constata el fet que per la majoria de la població empobrida la qualitat de l'escola pública a la qual té accés no ha millorat, i la precarietat continua amb la mateixa intensitat o només s'ha corregit lleument. La tendència històrica ha perpetuat dos circuits d'educació clarament separats: una escola pobra per als grups de població pobra –l'escola pública–, i una escola rica per als grups de població rica –l'escola privada. La realitat present també posa de manifest que en altres països on les polítiques neoliberals han debilitat l'escola pública s'ha produït un augment progressiu d'iniciatives privades i de mercantilització de l'educació que enforteix els circuits separats i excloents.

Ja sigui globalment o localment, la justícia educativa com a expressió pràctica del dret a l'educació no sempre ha estat objecte de les polítiques desenvolupades, i s'ha oblidat que l'educació com a dret significa accedir a les mateixes oportunitats educatives. En ocasions l'educació ha quedat al marge de les prioritats; en altres s'han desenvolupat accions orientades a la universalització,

però s'ha oblidat que el dret a l'educació no es pot reduir a garantir l'accés a l'escola, a dades que mostren el 100 per cent d'escolarització en les etapes d'ensenyament obligatori. S'ha de garantir que l'accés es faci en igualtat, i que les condicions d'escolarització es basin en el principi d'equitat que garanteix processos i resultats de qualitat sense exclusions. Aquest debat és el que aborda Jaume Carbonell Sebarroja en la introducció que precedeix els articles que conformen el monogràfic. Sota el títol «El llarg camí vers el dret a l'educació», l'autor expressa la seva opinió sobre una interpretació limitada del dret a l'educació, i planteja la necessitat d'avançar en una concepció més àmplia que contempli el dret a una bona educació.

La mirada que ens ofereix la història sobre la manera com s'ha anat definint aquesta bona educació, quines han estat les seves barreres i quines les accions de transformació, és el que ocupa l'atenció d'aquest monogràfic. Més enllà de mirades pessimistes, ens ha interessat treure a la llum iniciatives del context iberoamericà que mostren un clar compromís per definir pedagogies i pràctiques constructores del dret a l'educació en espais temporals de transició política democràtica. Un context òptim per fer possible el dret a l'educació a través de transformacions estructurals i de concepcions a l'entorn de les funcions de les escoles i els significats i finalitats de l'educació; el treball docent i la innovació a les escoles; així com la formació inicial i permanent del professorat i la seva organització. El conjunt d'articles és una mostra d'exemples d'accions que han dut a terme internacionalment organismes com l'Organització Internacional d'Educació, i nacionalment governs, organitzacions no governamentals i moviments de mestres de la realitat de països com Espanya, Argentina, Brasil i Guatemala.

El primer article, d'Isabel Carrillo Flores, «Significant el dret a l'educació: Recomanacions de la Conferència d'Instrucció Pública en el període d'entreguerres», evidencia la importància de l'educació en el debat polític internacional i la influència que aquest vol exercir en les polítiques educatives a l'àmbit nacional. L'article aprofundeix en el significat del dret a l'educació com a dret humà fonamental, universal i indivisible, i explicita els indicadors que defineixen el contingut d'aquest dret. El conjunt de recomanacions que s'analitzen planteja diferents temes que s'aborden de forma específica als altres articles: els mínims ètics necessaris del dret a l'educació com és la cultura de la pau; les pedagogies noves i transformadores; les reformes educatives i les accions positives per atendre la diversitat; i el protagonisme i la formació docent com a elements necessaris de transformació educativa i social.

A continuació, l'article de Carlos Aldana Mendoza, «La educación en Guatemala: entre la guerra y los acuerdos de paz», aporta una mirada crítica a la realitat d'un país on la violència històrica ha condicionat el dret a l'educació, especialment per al poble indígena, constantment oprimit. L'autor explica la trajectòria educativa després del conflicte armat analitzant les possibilitats que ofereixen els acords de pau signats a final de 1996, i les resistències als canvis que es continuen explicitant. De forma especial posa en relleu el paper d'organitzacions no governamentals i de l'Església com ara l'Oficina de Drets Humans de l'Arquebisbat de Guatemala. L'autor analitza les accions de defensa de l'educació per a la pau, d'una educació popular reivindicadora dels drets humans i no silenciadora de la memòria històrica. Una educació que reconeix la tasca realitzada per les mestres i els mestres populars durant el conflicte, i que dóna la veu protagonista a les dones i els homes que han de ser constructors de la seva vida. Però aquesta educació no ha gaudit de la complicitat de les reformes educatives impulsades per governs encara molt vinculats a la classe militar.

El tercer article, d'Eugenio Otero Urtaza, «Unha aproximacion ao debate actual sobre ciudadanía e o dereito á educación: lembrando a Giner», en certa forma focalitza el contingut en el protagonisme docent en els canvis educatius. L'autor reflexiona sobre l'aportació pedagògica de Francisco Giner de los Ríos i la seva centralitat en la construcció de les democràcies del segle XXI. En concret, analitza la teoria de la persona social de Giner que trasllada a un present en què el dret a l'educació no pot excloure la conformació d'una ciutadania europea inclusiva i reconeixedora de la diversitat cultural. Si a inicis del segle passat el pensament fet acció de Francisco Giner de los Ríos va revelar com educadores i educadors podien contribuir a enfortir una educació centrada en el desenvolupament de persones lliures i amb capacitat per desenvolupar els ideals d'una vida social humanament plena, el seu llegat és necessari avui per pensar la complexitat del dret a l'educació en un nou segle en què els conflictes armats continuen, les democràcies es dilueixen, i els èxodes massius conformen realitats plurals on no sempre es dóna una convivència solidària.

La definició de noves pedagogies sovint s'ha vist acompanyada de la mobilització col·lectiva i el saber fer compromès dels docents, un aspecte que desenvolupa Àngels Martínez Bonafè en el quart article, que porta per títol: «Els moviments de renovació pedagògica: construint la democràcia des de les aules». L'autora situa el contingut en el context de la transició democràtica espanyola per mostrar el sorgiment i el camí realitzat pels moviments de renovació pedagògica, grups de mestres que arreu del país s'organitzen per

trencar, des de la pràctica quotidiana, l'autoritarisme educatiu imposat per la dictadura. L'autora destaca el paper rellevant de les escoles d'estiu com a espai de trobada i expressió del moviment social de les mestres i els mestres, de les seves pedagogies democràtiques, i de les reformes fetes des de baix, però també explicita la crítica a un moviment que amb el temps sembla que es debilita i adopta altres formes i sentits diferents dels originaris.

L'educació com a dret i l'equitat són al punt de mira de les constitucions que es gesten a les incipients democràcies, i amb elles les propostes de reformes i de noves lleis educatives. Aquest és el contingut que aborden Dalila Andrade Oliveira i Myriam Feldfeber en el cinquè article, «El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina». En clau comparativa, l'article profunditza en la història recent de les polítiques educatives de caràcter postneoliberal desenvolupades al Brasil i l'Argentina, dos països pròxims on els governs de les darreres dècades han volgut retornar el paper central i responsable de l'Estat. En contraposició a les reformes neoliberals desenvolupades en la dècada dels anys vuitanta i noranta, les polítiques de la història recent han tingut la finalitat d'assolir l'ampliació de drets i la recerca de la igualtat. Les autores posen en relleu les tensions generades i les no sempre bones solucions trobades per garantir el dret a l'educació: continuen les pressions del model hegemònic dels noranta; s'ha expandint la mercantilització educativa; i la lògica empresarial, amb la seva rendició de comptes, ha debilitat l'organització de les treballadores i els treballadors de l'educació.

El sisè article, d'Ignacio Garcia Ferrandis, és l'últim que compon el monogràfic. Sota el títol «L'activitat docent en el desenvolupament dels municipis rurals de la província de València durant el tardofranquisme i la transició: el Patronat d'Educació Rural (1958-1985)», l'autor se centra en una microrealitat, la valenciana, per analitzar el treball de reconeixement de l'educació com a valor i dret en contextos rurals, posant de manifest que el territori també es generador de desigualtats educatives. L'autor destaca el paper del Patronat d'Educació Rural, i dels docents, en el desenvolupament educatiu i cultural de municipis rurals valencians on el dret a l'educació es va anar perfilant a través de l'educació escolar i no escolar, formal i no formal, d'infants i persones adultes.

Som conscients que el conjunt d'articles que componen el monogràfic són fragments de realitats complexes, però són casos que permeten mostrar alguns indicis com els fets històrics d'un passat de transicions democràtiques són diversos com diverses són les característiques contextuals dels països on

s'han donat. Les polítiques impulsades, i els reptes assolits relatius al dret a l'educació, no són homogenis ni en el nostre context pròxim ni en l'àmbit mundial. Els articles relaten estudis sobre experiències singulars i significatives molt focalitzats en un país, en un període, o en un tema. Peces aparentment aïllades de l'àmplia realitat iberoamericana, però que evidencien que en la pluralitat de camins recorreguts han compartit el fet que les dictadures i les guerres han limitat la vivència de l'educació com a dret humà; que les declaracions de principis i intencions polítiques i pedagògiques no són suficients si no van acompanyades de pràctiques docents compromeses; i que són les accions democratitzadores d'equitat les que garanteixen el dret a l'educació.

Contribuir a conformar «una ética de la historia» o «una historia en modo ético», en el sentit que anuncia Maria Zambrano, és el que ens ha guiat.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 17-21
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632
DOI 10.2436/20.3009.01.160

Tema monogràfic

Introducció: El llarg camí vers el dret de l'educació

Introduction: The long way towards the right to education

Jaume Carbonell i Sebarroja
jaume-carbonell@hotmail.com
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana (Espanya)

Data de recepció de l'original: maig de 2015
Data d'acceptació: octubre de 2015

1. Una ullada al món

El benestar dels pobles va estretament lligat a la conquesta dels Drets Humans de primera i segona generació; és a dir, als individuals i als socials. I entre aquests, el dret a l'educació ocupa un lloc destacat. A qui pertoca que es garanteixi? Sens dubte als poders o administracions públiques. En primer lloc a l'Estat, però, segons els casos, també a altres poders d'àmbit regional o local.

En l'àmbit mundial la història mostra que aquest dret ha estat sotmès a tres tipus de decisions pel que fa a la política educativa.

La primera decisió, de caràcter legal, té a veure amb la regulació jurídica –en el marc de la Constitució i/o una llei de reforma educativa– de la seva obligatorietat i gratuïtat. En quins trams de l'ensenyament es preveu? Només a la primària o també en alguns cursos anteriors i posteriors? Es van estenent progressivament els anys d'escolarització? Aquestes preguntes són exemples

que porten a pensar en la universalitat del dret a l'educació més enllà d'una etapa educativa concreta, aspecte que han evidenciat diversos informes internacionals que posen en relleu que avui és del tot imprescindible l'educació secundària obligatòria per qualificar la futura ciutadania tant per accedir al mercat de treball com a una vida culturalment i socialment digna.

La segona decisió és el compliment del precepte legal a la pràctica. Es compleix el principi de gratuïtat? Es construeixen prou escoles públiques perquè arribi a la majoria o a tota la població? Ens referim, òbviament, a la sensibilitat i el compromís dels poders públics perquè l'educació sigui una prioritat. Ras i curt: quin és el percentatge del PIB que es destina a l'educació? Però no únicament això, sinó, a més, quins són els recursos que es destinen a l'escola pública? I quins ajuts i subvencions al sector privat? I la pregunta clau: hom pensa que l'Estat democràtic ha de garantir un servei públic per a tota la ciutadania –si parlem de ciutadans i ciutadanes com a subjectes de drets– o cal deixar-ho, també i cada vegada més, en mans del mercat –de clients o persones consumidores que trien i compren un producte? Enfortim l'Estat o el debilitem. Heus aquí el dilema. És a dir, s'apliquen polítiques socials o de caràcter netament neoliberal?

La tercera decisió té a veure amb les condicions d'escolarització: ràtios d'alumnes, recursos i material curriculars, estat dels edificis, situació de les escoles, qualitat de l'ensenyament, formació del professorat, jornada escolar. Per exemple, en molts països de l'Amèrica Llatina la prioritat havia estat cobrir l'escolarització de tots els infants encara que fos en jornades escolars molt curtes, en torns de matí, tarda i fins i tot de nit. Els darreres anys, però, també s'ha convertit en un objectiu prioritari l'ampliació de la jornada escolar, per atendre millor els sectors socialment més desfavorits.

Ara bé, el compliment del dret a l'educació està condicionat per molts altres factors relacionats amb la pobresa, la injusta redistribució dels béns i les desigualtats socials i culturals. Si bé s'ha produït el desenvolupament de les societats, i la Convenció dels Drets dels Infants de 1989 reconeixia el període d'infància de 0 a 18 anys i el principi d'interès prioritari de l'infant, exercir el dret a l'educació, per exemple, està vedat als infants que han de treballar temporalment –o gairebé sempre– per ajudar la seva família. O a tots aquells infants i adolescents que, afectats per un risc elevat de vulnerabilitat i exclusió social, es veuen obligats a deixar l'escola. Per això, algunes polítiques educatives, a banda de les beques i els ajuts per material i menjador, donen una

assignació econòmica mensual a les famílies –sobretot a les mares– perquè els nens i les nenes no hagin de treballar i puguin assistir a l'escola.[1]

També hi ha altres aspectes que es comenten a continuació, en analitzar què passa en el conjunt de Catalunya i Espanya.

2. El cas de Catalunya i d'Espanya en tres viatges

La història de l'educació en aquest context evidencia de manera diàfana un primer viatge en què, partint d'una situació absolutament precària, s'arriba a «El Dorado» educatiu. Un segon viatge que significa una reculada enrere espectacular. I un tercer viatge en què el dret a l'educació va en ascens fins a representar una autèntica revolució des del punt de vista quantitatiu.

El primer viatge arrenca des del segle XIX i es tanca amb la Segona República. La primera regulació important del dret a l'educació és a la Llei Moyano (1857), que estableix per primera vegada l'educació primària obligatòria i gratuïta de 6 a 9 anys, si bé a la pràctica l'Estat es desentén d'aquest objectiu i delega en gran part la responsabilitat en l'Església, que durant l'època de la Restauració construeix els seus grans edificis escolars. La Segona República, en canvi, representa un gir radical a favor de l'educació pública perquè l'Estat pensa que és la seva funció impulsar-la, en detriment de l'escola privada. I per això construeix milers d'aules escolars en molt poc temps, i a Catalunya, durant la Guerra Civil, per l'acció del CENU (Consell de l'Escola Nova Unificada) s'aconsegueix oferir prou places perquè cap infant no quedi sense escola.

El segon viatge, que transcorre durant la dictadura franquista (1939-1975), és un retorn al túnel del temps. El dret a l'educació queda seriosament tocat per diversos flancs. En l'aspecte quantitatiu: no hi ha cap pla de construccions escolars fins a l'any 1953; l'any 1966 hi havia un milió d'infants sense escolaritzar; i l'ensenyament va ser obligatori, fins a 1970, només fins a 12 anys. La Llei general d'Educació, que preveu l'obligatorietat i gratuïtat de l'ensenyament fins a 14 anys, tampoc no es compleix a la pràctica. D'altra banda, el

[1] Hi ha un parell de pel·lícules que són molt il·lustratives d'aquestes precàries condicions d'escolaritat que perviuen en el present, ja que mostren les dificultats de garanties del dret a l'educació. El documental de Pascal Plisson (2013) *Sur le chemin de l'école* (Camí a l'escola) mostra la quantitat de quilòmetres que han de fer els nois i les noies, per camins difícils i a vegades perillosos, per anar a l'escola. I en l'altre, de Hana Makhmalbaf (2007), *Buda az sharm foru rikht* (Buda va explotar per vergonya), es visualitzen les dificultats d'una nena per anar a l'escola, obtenir un simple quadern o un llapis, així com un lloc per seure en una aula massificada i en precàries situacions. Una ficció ben real.

sector privat –sobretot l'Església–, en connivència amb l'Estat, controla bona part de l'ensenyament. I el fort control ideològic en tots els àmbits escolars atempta contra el cor de la pluralitat democràtica i de la renovació pedagògica, amb l'oferta d'un currículum molt tradicional, tant pel que fa als mètodes com als continguts.

El tercer viatge s'inicia a la transició, una època de fortes mobilitzacions socials de la comunitat educativa per fer efectiu el dret a un ensenyament obligatori i gratuït. En aquest recorregut hi ha, almenys, tres parades importants: l'acció complementària però molt compromesa dels ajuntaments; els Pactes de la Moncloa –un acord entre els grups parlamentaris durant el govern de la UCD (Unió de Centre Democràtic)– i, sobretot, la reforma educativa que planteja la LOGSE (Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu), que regula per primera vegada l'extensió de l'ensenyament obligatori i gratuït fins a 16 anys, en el marc d'un sistema comprensiu. Un principi que es fa realment efectiu, a més d'aconseguir-se l'escolarització de quasi tots els infants de 3 anys, i un fort contingent d'estudiants universitaris. Es tracta d'un dels índexs més alts d'Europa, encara que la taxa de titulacions intermèdies –Formació Professional i batxillerat– és molt inferior a la mitjana europea. Vaja, una autèntica revolució pel que fa a la democratització de l'ensenyament, encara que amb algunes ombres.

3. Del dret a l'educació al dret a una bona educació

És prou sabut que l'escolarització és una condició necessària però no suficient per al compliment del dret a l'educació. Perquè no sempre s'assoleix la necessària igualtat d'oportunitats. Aquestes són asimètriques entre països, i internament entre diferents grups socials en funció de l'origen familiar, ètnic, econòmic i social. I en relació amb el capital cultural dels pares i, sobretot, de les mares. Vaja, que el dret a l'educació no té la mateixa qualitat ni significa el mateix per a tota la població.

Les desigualtats es localitzen en dos moments del procés d'escolarització. En l'accés i la qualitat d'ensenyament: la tria d'una bona escola no depèn només de la situació econòmica, sinó d'un cert grau de coneixement de l'oferta educativa, cas en què les classes baixes juguen amb clar desavantatge. Segons diversos estudis, no hi ha evidències que s'identifiquin diferències apreciables entre els centres públics i privats, però sí que n'hi ha que mostren fortes diferències internes de qualitat entre els centres d'aquests dos models escolars.

Les desigualtats també són perceptibles en els resultats. Les altes taxes de repetició –una mesura anacrònica–, fracàs i abandó escolar guarden una correlació estadística amb els diferents grups i classes socials. I les polítiques i mesures de compensació escolar i de discriminació positiva envers l'alumnat socialment i acadèmicament més vulnerable no són suficients per aconseguir un cert anivellament cultural i perquè l'ascensor s'enlairi gaire amunt. En el cas d'Espanya, per exemple, tampoc no són suficients els esforços que es fan des de les anomenades escoles de les segones oportunitats –com és el cas, per exemple, de les escoles d'educació de persones adultes– per aconseguir arribar, en acabar l'educació secundària obligatòria, amb prou feines a la meitat de les taxes d'èxit escolar que s'obtenen als altres països de la Unió Europea.

Però el dret a una bona educació i, per tant, a una igualtat d'oportunitats, no es juga només a l'escola, sinó que cada vegada més creix la influència de la família i de l'entorn. Aquesta i altres qüestions situen el tema al moll de l'os: totes les famílies disposen de temps, disponibilitat i capacitat per ajudar els seus fills i filles a fer els deures o ajudar-los en qualsevol mena de treball? I quan el reforç de l'escola no existeix o no és suficient, es poden permetre contractar-ne un de privat? A les llars es disposa de llibres i altres productes culturals, i es contagia l'hàbit lector i la curiositat pel coneixement? Com ocupen el temps lliure les famílies els caps de setmana i durant les vacances –les que poden gaudir d'aquests espais–: quins són el grau, la qualitat i l'acompanyament en el descobriment i el gaudi cultural? Quines activitats extraescolars porten a terme, majoritàriament, els infants i adolescents dels diversos grups socials? Aquestes preguntes volen posar de manifest que l'escola actual ha perdut el monopoli del saber: del discurs dominant i fins i tot exclusiu del professorat i del llibre de text. Perquè els espais per obtenir informació, aprendre i formar-se s'han multiplicat de manera exponencial. Tant pel que fa a la xarxa com a la realitat. Es tracta d'espais individuals i col·lectius, de xarxes d'aprenentatge cada vegada més diverses. D'espais sedentaris i nòmades. Tenir possibilitats d'accedir en condicions a aquests nous espais és la condició necessària per gaudir plenament del dret a l'educació, a una bona educació.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 23-44
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

DOI 10.2436/20.3009.01.161

Tema monogràfic

Significant el dret a l'educació. Recomanacions de la Conferència Internacional d'Instrucció Pública en el període d'entreguerres.

Conveying the Right to Education. Recommendations from the International Conference on Public Instruction in the Interwar Period

Isabel Carrillo Flores
isabel.carrillo@uvic.cat
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2015
Data d'acceptació: setembre de 2015

RESUM

L'educació, com a dret humà, s'ha anat construint dialècticament al llarg de la història gràcies a l'impuls de canvis polítics i pedagògics que, com a resposta als efectes devastadors de les guerres, han buscat conformar entorns més democràtics i justos que permetessin la seva expressió. Partint de la significació generacional dels drets humans, a l'article es dota de contingut el dret a l'educació com a dret moral i jurídic; un dret fonamental, universal i indivisible que es dóna plenament quan s'expressen amb total intensitat els indicadors que el defineixen: que l'educació sigui assequible, accessible, acceptable i adaptable. Utilitzant aquests indicadors com a unitats d'anàlisi, es revisa el paper de l'Oficina Internacional d'Educació fundada a Ginebra a finals de l'any

1925 amb la voluntat d'impulsar una educació nova. En concret, es fa un estudi de l'aportació al debat internacional i la influència en les polítiques nacionals que suposen la celebració de les conferències internacionals d'instrucció pública i les recomanacions que s'aproven en el període d'entreguerres.

Paraules clau: Oficina Internacional d'Educació, conferències internacionals d'instrucció pública, període d'entreguerres, drets humans, dret a l'educació.

ABSTRACT

Education, as a human right, has been built up dialectically throughout history owing to the impulse of political and pedagogical changes which, in response to the devastating effects of wars, has sought to form more democratic, just environments that would enable its expression. Based on the generational significance of human rights, in this article the right to education is endowed with content as a moral and legal right; a fundamental, universal and indivisible right which is given fully when the indicators that define it are expressed with full intensity: that education must be affordable, accessible, acceptable and adaptable. Using these indicators as units of analysis, a review is made of the paper from the International Bureau of Education founded in Geneva in late 1925 with the aim of promoting a new education system. Specifically, a study is made of the contribution to international debate and the influence in national policies entailed by the celebration of the International Conferences on Public Instruction and the Recommendations that are passed in the interwar period.

Key words: International Bureau of Education, International Conferences on Public Instruction, interwar period, human rights, right to education.

RESUMEN

La educación, como derecho humano, se ha ido construyendo dialécticamente a lo largo de la historia gracias al impulso de cambios políticos y pedagógicos que, como respuesta a los efectos devastadores de las guerras, han buscado conformar entornos más democráticos y justos que permitieran su expresión. Partiendo de la significación generacional de los derechos humanos, en el artículo se dota de contenido al derecho a la educación como derecho moral y jurídico; un derecho fundamental, universal e indivisible que se muestra plenamente cuando se expresan con

total intensidad los indicadores que lo definen: que la educación sea asequible, accesible, aceptable y adaptable. Utilizando estos indicadores como unidades de análisis, se revisa el papel de la Oficina Internacional de Educación fundada en Ginebra a finales del año 1925 con la voluntad de impulsar una educación nueva. En concreto, se hace un estudio de la aportación al debate internacional y la influencia en las políticas nacionales que suponen la celebración de las conferencias internacionales de instrucción pública y las recomendaciones que se aprueban en el período de entreguerras.

Palabras clave: Oficina Internacional de Educación, conferencias internacionales de instrucción pública, período de entreguerras, derechos humanos, derecho a la aducación.

1. La significació dialèctica de l'educació com a dret humà

> «Una sociedad libre y democrática deberá mostrarse siempre sensible y abierta a la aparición de nuevas necesidades, que fundamenten nuevos derechos. Mientras esos derechos no hayan sido reconocidos por el ordenamiento jurídico nacional y/o internacional, actuarán como categorías reivindicativas, prenormativas y axiológicas. Pero los derechos humanos no son meros postulados de "deber ser". Junto a su irrenunciable dimensión utópica, que constituye uno de los polos de su significación, entrañan un proyecto emancipatorio real y concreto, que tiende a plasmarse en formas históricas de libertad, lo que conforma el otro polo del concepto. Faltos de su dimensión utópica los derechos humanos perderían su función legitimadora del Derecho; pero fuera de la experiencia y de la historia perderían sus propios rasgos de humanidad».[1]

Debatre la conformació històrica i la projecció del dret a l'educació com a dret humà, requereix posar de manifest la seva conformació processual, no acabada, sinó en una constant revisió impulsada per canvis polítics i pedagògics que, com a resposta als efectes destructors de les guerres, han buscat construir entorns més democràtics i justos. Aquesta perspectiva, que porta a revisar la seva conceptualització i el seu contingut, és expressió del caràcter generacional dels drets humans i d'un dels seus significats que no ha estat exempt de con-

[1] Pérez Luño, Antonio Enrique. *La tercera generación de derechos humanos.* Navarra: Aranzadi, 2006.

trovèrsies. De forma especial se subratlla que l'expressió drets humans resulta utòpica, massa genèrica i poc concreta en la pràctica, ja que el seu contingut estableix ideals ètics, projeccions que encara no són però que es considera necessari assolir per garantir una vida bona per a totes les persones. És un terme ambigu, perquè no permet distingir amb claredat la dimensió ètica de la dimensió jurídica que el defineix; al mateix temps és un terme redundant, atès que tots els drets són humans. Malgrat això, l'expressió és descriptiva i integradora, ja que fa referència a dos tipus de drets: drets morals, és a dir, exigències morals i elements de moralitat no establerts jurídicament que es reclamen com a drets bàsics; i drets fonamentals, és a dir, drets garantits i vinculants que han estat reconeguts en declaracions i convencions internacionals.[2]

Aquesta doble dimensió significadora dels drets humans es manté com una constant en el temps, però adopta expressions diferents al llarg de la història. És en aquest sentit que cal considerar el seu procés dialèctic, entendre que responen a continguts no estàtics, a construccions històriques que, si bé emergeixen en situacions contextuals i temporals concretes, no es limiten a un moment circumstancial, sinó que es projecten en el temps com un progrés assolit al qual ja no es pot renunciar. A més, en la seva trajectòria es va conformant la dimensió d'universalitat que els organismes internacionals i els Estats hauran de garantir. La universalitat deriva de significar els drets humans com un atribut inherent a la persona i que, per tant, acompanya indefectiblement els éssers humans allà on es troben i siguin quines siguin les seves condició i circumstància.[3] La universalitat està vinculada a la indivisibilitat que es relaciona amb la interdependència, encara que són formes diferents de relació entre els drets. La primera es refereix a la idea que tots els drets constitueixen un conjunt unitari i es troben interrelacionats, han de ser respectats i donar-se simultàniament, ja que tots són a la base de la democràcia. La indivisibilitat es defineix com la forma més forta de relació, és bidireccional i constitueix una relació en què un dret és indispensable per a un altre i viceversa. Aquesta idea porta a establir que en els drets humans no hi ha drets jeràrquicament superiors o prioritaris. Per la seva banda, la interdependència fa referència a relacions

[2] Rodríguez, María Eugenia. *Claves para entender los nuevos derechos humanos.* Madrid: Los Libros de la Catarata, 2011.

[3] Vidal-Beneyto, José. «Globalización de culturas y derechos humanos», Vidal-Beneyto, José (ed.). *Derechos humanos y diversidad cultural*. Barcelona: Icària, 2006, pàg. 13-21.

de suport entre els drets, i consisteix en la contribució realitzada respecte al compliment o al funcionament d'un altre dret.[4]

En els contextos globals i locals són les circumstàncies, polítiques, econòmiques, socials, culturals o jurídiques, que han possibilitat projectar, o han limitat, els principis d'universalitat, indivisibilitat i interdependència. Amb tot, el camí recorregut mostra evolucions substantives en la seva formulació teòrica des d'un paradigma dinàmic del qual es desprèn la concepció generacional dels drets humans apuntada. És a dir, una constant construcció històrica, inacabada, que porta a la definició de successives generacions de drets humans.[5] Una primera generació neix amb la modernitat en el marc de les revolucions burgeses del segle xviii, és un moment en què els drets i llibertats polítics i civils que es defineixen tenen un marcat caràcter individualista i resulten limitats en la seva universalitat.[6] Les lluites socials del segle xix pretenen donar un gir a aquesta situació a través del reconeixement d'una segona generació que incorpora els drets econòmics, socials i culturals. Són drets que amplien els primers, al mateix temps que busquen garantir-ne la vivència universal. La igualtat se situa en el centre de les reivindicacions en el canvi de l'Estat liberal de Dret per l'Estat social de Dret. Si els de la primera generació són considerats drets de defensa de les llibertats de la persona que exigeixen autolimitació i la no ingerència dels poders públics, la segona generació es tradueix en drets de participació que requereixen una política activa dels poders públics encaminada a garantir-los a través de mecanismes jurídics.[7]

El segle xx es caracteritza per un avenç substantiu en el reconeixement dels drets humans, al mateix temps que es viuen les barreres que els mateixos sistemes polítics internacionals i nacionals els posen, encara que s'hagin aprovat algunes declaracions amb caràcter d'universalitat, com per exemple la Declaració Universal dels Drets Humans de 1948 –resposta als efectes devastadors de

[4] Añón, María José. «Derechos humanos y obligaciones positivas», Bernuz, María José; Calvo, Manuel. *La eficacia de los derechos sociales.* València: Tirant lo Blanch, 2014, pàg. 43-71.

[5] Pérez Luño, Antonio Enrique. *Op. cit*.

[6] Cal no oblidar, per exemple, que les dones continuaven sent excloses, tot i que s'observen moviments en aquest sentit com és el cas de les reivindicacions d'igualtat de drets entre dones i homes que, en el marc de la Revolució Francesa, fa Olympe de Gouges. La Declaració dels Drets de la Dona i la Ciutadana de 1791, que promou De Gouges, es converteix en un document precursor del pensament feminista.

[7] Després de la Segona Guerra Mundial, la Declaració Universal de Drets Humans de 1948, aprovada per l'Assemblea General de les Nacions Unides, recull aquestes dues generacions de drets. La Declaració es proclama com a ideal comú per a tots els pobles i nacions, i es demana als organismes internacionals i governs dels diferents països que estableixin mesures de reconeixement i aplicació efectiva. Més informació disponible a: http://www.un.org/es/documents/udhr/. [Data de consulta: 23 de març de 2015.]

la primera i la segona guerres mundials. La guerra freda, l'expansió capitalista, la continuïtat creixent del bel·licisme, els èxodes de població forçats, la tecnologització de les societats, l'abús il·limitat dels recursos naturals, entre d'altres, expressen la pervivència de vells problemes i en plantegen de nous derivats dels no sempre justos ni sostenibles models de desenvolupament i convivència. El canvi de mil·lenni hereta la necessitat de donar centralitat als principis de llibertat i igualtat, en procés de regressió, impulsant una tercera generació de drets humans que no pot obviar-se davant la recurrència de conflictes bèl·lics i la creixent inversió en empreses armamentístiques, que requereixen el dret a la pau; el trencament de les relacions d'equilibri que la persona estableix amb el seu entorn, que demana el dret a la qualitat de vida; la necessitat de respecte del dret a la intimitat i identitat personal, que ha de conciliar-se amb el dret a la llibertat informativa. També de forma especial, cal reconèixer altres drets de les minories, i el dret a la diferència, a les identitats diverses. Aquests drets adopten com a principi de valor la solidaritat, la responsabilitat compartida, l'esforç de cooperació voluntària de totes les persones per assolir el bé comú més enllà de l'individualisme liberal. La tercera generació de drets humans emana de la plena consciència de la universalitat.

Aquestes tres generacions expressen una concepció dinàmica dels drets que no implica una substitució dels vells drets per drets nous, sinó una actitud oberta als canvis que permeti aprofundir en el caràcter fonamental d'aquests canvis, és a dir, avançar en la delimitació de quins són, i han de ser, els drets fonamentals d'acord amb les característiques, les necessitats i els reptes de les societats de cada moment present. Des de l'àmbit del Dret s'han establert tres possibles respostes per delimitar el caràcter fonamental dels drets humans.8 La resposta de la teoria del Dret indica que són els drets adscrits universalment a tots els éssers humans «indisponibles i inalienables», ciutadanes i ciutadans amb capacitat d'obrar. Són drets que per ser garantits com a fonamentals han de formular-se com a regles generals per a totes les persones, no depenent de la disponibilitat política ni del mercat. La resposta del Dret positiu declara que són els drets «universals» i «indisponibles» establerts pel Dret internacional, exemples en són la Declaració Universal de Drets Humans de 1948, els pactes internacionals de 1966 i altres convencions sobre drets humans. Finalment, la resposta de la filosofia del Dret es refereix als drets que han de ser garantits

[8] Ferrajoli, Luigi. *Democracia y garantismo.* Madrid: Trotta, 2008.

com a fonamentals sobre la base de criteris «metaètics» i «metapolítics» idonis que permeten identificar-los com a tals.

Atenent la conceptualització dels drets humans que s'ha anat realitzant, el dret a l'educació com a dret humà s'ha de definir com a dret moral i dret jurídic universal, indivisible i interdependent, inserit en la dignitat de tota persona.[9] En aquest punt és necessari entendre que la dignitat transcendeix la dimensió personal, és a dir, la dignitat suposa considerar l'autonomia del jo, la no realització d'accions que neguen la seva integritat, i les garanties materials que satisfan necessitats sense les quals no es pot gaudir d'unes mínimes i acceptables condicions d'existència. Cal insistir, en aquest punt, que la dignitat humana no només es refereix a la dimensió individual de la persona, a la seva llibertat, sinó també a la dimensió social que implica la satisfacció de les necessitats essencials.[10] En aquesta orientació cal significar el dret a l'educació com a dret fonamental sense el qual es nega la dignitat. Un dret que està immers en un procés dialèctic, perquè necessàriament s'ha d'anar transformant i resignificant en una perspectiva inclusiva i equitativa de tots els drets. Un dret que requereix uns principis mínims, indicadors reconeguts per les Nacions Unides,[11] que s'han d'expressar de forma simultània i amb la mateixa intensitat: una educació assequible per a tothom; una educació accessible sense restriccions; una educació acceptable, bona en recursos i continguts, i amb bones educadores i bons educadors; i una educació adaptable articuladora de l'educabilitat i l'educativitat.[12] L'absència

[9] Les Nacions Unides han establert en diferents documents el caràcter universal, indivisible i interdependent dels drets humans. La proclamació de Teheran de 1968 declara que tots els drets humans i les llibertats fonamentals són indivisibles, i que la plena realització dels drets civils i polítics sense el gaudi dels drets econòmics, socials i culturals és impossible. La tesi d'indivisibilitat es va aprovar en una resolució de 1977 i es va afirmar a la Declaració de Viena de 1993, que estableix que tots els drets humans són universals, indivisibles, interdependents i interrelacionats. La comunitat internacional ha de tractar globalment els drets humans d'una manera justa, en igualtat i amb el mateix èmfasi.

[10] Ansuátegui, Francisco Javier. «Los derechos sociales en tiempos de crisis. Algunas cuestiones sobre su fundamentación». Bernuz, María José; Calvo, Manuel (ed.). *La eficacia de los derechos sociales.* València: Tirant lo Blanch, 2014, pàg. 23-42.

[11] Entre altres aportacions, aquests principis van ser definits a l'informe de 2004 «Els drets econòmics, socials i culturals: el Dret a l'Educació», de Katarina Tomasevski, relatora especial sobre el dret a l'educació de les Nacions Unides. A l'apartat dos d'aquest article s'analitza el contingut de les recomanacions de la Conferència Internacional d'Instrucció Pública sobre la base d'aquests indicadors.

[12] L'educabilitat va lligada a la nostra intenció d'educar sense exclusions, és un dret que la mestra i el mestre tingui confiança plena que l'estudiant pot canviar, pot aprendre, i pot avançar sense límits preestablerts des de fora. L'educativitat fa referència a la potència dels continguts i de l'ensenyança. Consisteix a considerar que el coneixement és valuós, transmissible, i pot tenir caràcter emancipatori. Tenti, Emilio (comp.). *Oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi.* Buenos Aires: Siglo xxi, 2006.

d'aquests principis, la no vivència plena, buida el contingut del dret a l'educació i l'acaba negant.

Al llarg del segle xx l'educació ha experimentat transformacions en la seva significació i en el seu reconeixement com a dret humà fonamental. No es pot negar que hi ha hagut progressos considerables, però no els desitjables, entre altres raons pels efectes destructors de les guerres i les respostes polítiques no sempre compromeses amb els drets humans. Amb tot, és d'interès analitzar la contribució de les organitzacions internacionals, en concret el paper que ha tingut l'Oficina Internacional d'Educació (OIE) en la projecció política i pedagògica de l'educació com a dret humà. Una aproximació a la construcció històrica del dret a l'educació a través de les recomanacions acordades en el marc de les conferències internacionals d'instrucció pública en el període d'entreguerres, és el que ocupa el contingut de l'apartat següent.

2. Recomanacions internacionals d'educació en el període d'entreguerres

> «Sufrimiento, sufrimiento por todas partes y desesperación: ése es el estado del alma de Europa. Ver claro, orientarse, reconstruir: he aquí las aspiraciones de todos los que en la hora presente no consienten resignarse. [...] Partir de la realidad, de la experiencia del pasado próximo o lejano, a fin de llegar a la realidad, a la experiencia del mañana, a la práctica útil y fecunda; hacer como el campesino que recoge el trigo en los surcos para sembrar sus mejores granos en nuevos surcos, tal debe ser nuestro papel. Nada, pues, de palabras que sean sólo palabras. Que nuestros discursos sean actos. Que nuestros pensamientos y nuestras preocupaciones partan de la vida para volver a la vida, henchidos de piedad y de amor».[13]

2.1. Breus notes sobre l'Oficina Internacional d'Educació

L'OIE va ser fundada a Ginebra a finals de l'any 1925, com una organització no governamental de titularitat privada. Edouard Claparède, fundador de l'Institut Jean Jacques Rousseau, va impulsar-ne la creació. Pierre Bovet en

[13] Ferrière, Adolphe. «Prefacio», *AA. VV. La educación y la solidaridad. Trabajos presentados en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral.* Madrid: Espasa Calpe, 1935, pàg. 5-6.

va ser nomenat director, les subdireccions adjuntes les van ocupar Elisabeth Rotten i Adolphe Ferrière, i la secretaria, Marie Butts. Des dels inicis aquest organisme privat va tenir la finalitat de contribuir a la recopilació de documentació relativa a l'educació, promoure la investigació científica en aquest àmbit, i servir com a centre de coordinació per a institucions i associacions interessades en el tema. L'any 1929, en el marc d'uns nous Estatuts, l'OIE va ampliar la seva composició als governs dels Estats, d'aquesta forma es va convertir en la primera organització intergovernamental en l'àmbit de l'educació.[14] Des de 1969 és part integral de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO).

Els deu anys que van precedir la Segona Guerra Mundial, l'OIE desplegà una gran activitat amb la voluntat d'afermar-se com a institució de cooperació internacional al servei de l'educació. En ple període d'entreguerres, en concret des de l'any 1934 en el marc de les relacions amb els ministeris d'Instrucció Pública, l'OIE organitza la Conferència Internacional d'Instrucció Pública (CIIP) –a partir de 1970 Conferència Internacional d'Educació–, un fòrum per al diàleg entre ministres d'Educació de diferents països i altres persones especialistes, investigadores i docents, representants de les ONG i intergovernamentals.[15] Resultat de les conferències és l'adopció de recomanacions,[16] fet que, segons afirma Pere Roselló al resum històric del

[14] En els seus inicis l'activitat de l'OEI contribueix a informar i a subministrar documentació pedagògica a educadores i educadors d'arreu. Tasca important, ja que aquesta organització es gesta en un moment d'expansió d'una pedagogia nova que neix entre segles, a les acaballes del segle xix, per expandir-se en els inicis del segle xx, un procés que esdevé paral·lel als canvis socials i polítics que es produeixen en el context europeu i americà. En aquest context es planteja el dret a la llibertat d'ensenyament i s'exigeix la gratuïtat i generalització de l'ensenyament. Alhora es considera que l'educació no és neutra i s'ha de posicionar per trencar amb els models dogmàtics i transmissius, proposant com a alternativa una educació oberta a la realitat, global i experiencial, respectuosa amb el desenvolupament individual i la construcció de la pròpia personalitat. Carrillo, Isabel. «La educación nueva: imágenes de una pedagogia para la democracia y la libertad», Vilanou, Conrad; Colleldemont, Eulàlia (coord.). *Historia de la educación en valores.* Bilbao: Desclée Brower, 2001, pàg. 211-232.

[15] A partir de 1946, amb la creació de la UNESCO –neix l'any 1945– la Conferència es convoca conjuntament. Els temes objecte de debat són aprovats per la Conferència General de la UNESCO sobre la base de les propostes del Consell de l'OIE. Prèviament els ministres estan convidats a enviar propostes en relació amb el tema que serà discutit al llarg de la Conferència. També, per a cada reunió els Estats membres presenten un informe nacional sobre el desenvolupament de l'educació en la seva realitat.

[16] A la pàgina de l'OIE es poden consultar els arxius de les diferents recomanacions adoptades des de 1934 fins a l'actualitat. Disponibles a: http://www.ibe.unesco.org/es/areas-de-accion/conferencia-internacional-de-educacion-cie/archivo-de-reuniones-y-recomendaciones-cie.html. [Data de consulta: 15 de desembre de 2014.]

primer període de l'OIE[17] –fins a la seva integració a la UNESCO–, va suposar una audaç innovació, encara que en un principi va provocar desconfiança en l'àmbit pedagògic per la intervenció dels governs en el debat educatiu. Alhora els mateixos governs també mostraven les seves prevencions respecte a una acció internacional en matèria d'educació. Les recomanacions eren vistes com propostes imperatives, i va ser necessari insistir en la idea de llibertat pedagògica i d'experimentació. Paral·lelament, amb la voluntat d'obrir el debat, es van iniciar enquestes internacionals sobre els temes que es proposaven, que permetien elaborar monografies prèvies al debat de les conferències –les reunions eren el marc en el qual s'havien d'acordar les recomanacions–, que evidenciaven els punts de convergència i divergència dels Estats.[18]

2.2. Recomanacions de les conferències internacionals d'instrucció pública en el període d'entreguerres

Com s'ha fet menció, les recomanacions que s'analitzen es concentren a l'entorn del context històric del període d'entreguerres –en concret els darrers anys, de 1934 a 1939–,19 un espai temporal que es pot considerar significatiu en relació amb la construcció del dret a l'educació, pel que fa especialment a les idees pedagògiques que es projecten. En aquests sis anys les conferències internacionals es van celebrar de forma anual, i s'acorden un total de 18 recomanacions, tres per any, com es pot observar al quadre següent:

[17] Roselló, Pere. «Resumen histórico», UNESCO. *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977.* UNESCO, 1979, pàg. xi-xxii.

[18] Aquest procés permetia elaborar informes nacionals, estudis generals sobre educació acompanyats de dades estadístiques (des de 1933 aquests informes van servir per elaborar l'Anuari Internacional de l'Educació i de l'Ensenyança). Informes disponibles a: http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/informes-nacionales.html. [Data de consulta: 15 de desembre de 2014.]

[19] La Segona Guerra Mundial va paralitzar la celebració de les conferències, encara que l'activitat de l'OEI va continuar, com explica Pere Roselló: «La declaración de la Segunda Guerra Mundial no puso fin a la existencia de la OEI. Si bien fue necesario limitar la mayor parte de sus actividades corrientes, en vista de que las relaciones con el exterior habían sido interrumpidas casi por completo, pudo crear un Servicio de ayuda intelectual a los prisioneros de guerra que, sin distinción, se puso a disposición de todos los que deseaban utilizar su tiempo de detención para perfeccionar sus estudios o sus conocimientos. Por el hecho de que formaba parte del Comité consultivo para la lectura de los prisioneros e internados de guerra en Ginebra, y gracias a numerosos donativos, pudo enviar durante el periodo 1939-1945 más de medio millón de libros a los campos de prisioneros de guerra». Roselló, Pere. *Op. cit.*, pàg. xv.

Any	Recomanació
1934	R1. Ensenyança obligatòria i la seva prolongació R2. Admissió a les escoles de segona ensenyança R3. Economia en matèria d'instrucció pública
1935	R4. Formació professional del personal de primera ensenyança R5. Formació professional del personal de segona ensenyança R6. Els consells d'instrucció pública
1936	R7. Organització de l'ensenyança especial R8. Organització de l'ensenyança rural R9. Legislació que regeix les construccions escolars
1937	R10. Inspecció de l'ensenyança R11. Ensenyança de les llengües vives R12. Ensenyança de la psicologia en la preparació de mestres de primària i secundària
1938	R13. Remuneració del personal docent de primària R14. Ensenyança de llengües antigues R.15. Elaboració, utilització i selecció de manuals escolars
1939	R.16. Retribució del professorat de segona ensenyança R.17. Organització de l'educació preescolar R.18. Ensenyança de la geografia a les escoles de segona ensenyança

Quadre 1. *Recomanacions en el període d'entreguerres*

Els discursos de les recomanacions revelen la centralitat que es dóna a l'educació en un temps de grans esperances i projectes de futur, procurant oferir criteris genèrics per a tots els països, sense obviar que els problemes i situacions poden tenir matisos diferents en cada realitat.[20] En el període d'entreguerres calia conformar l'arquitectura dels sistemes educatius, el continent i el contingut, si realment es volia reconstruir una societat devastada per la guerra, desplegar la democràcia i els valors d'humanitat, i teixir una ciutadania solidària en un context internacional que havia de garantir la pau. En conjunt, s'observa que preocupen temes vinculats amb l'organització i la gestió del sistema educatiu, la seva extensió, l'accés i els itineraris diferenciats. Es fa menció a l'atenció a la diversitat, especialment les necessitats educatives especials i de

[20] En el resum històric Pere Roselló comenta les 65 recomanacions acordades entre 1934 i 1968, i posa de manifest la seva transcendència en la legislació escolar i la pràctica pedagògica. L'autor classifica les recomanacions en dos blocs: recomanacions de caràcter administratiu i recomanacions de caràcter didàctic. Respecte a les 18 recomanacions que s'analitzen (1934-1939), 13 són de caràcter administratiu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 17), i 5 de caràcter didàctic (11, 12, 14, 15, 18). Roselló, Pere. *Op. cit.*, pàg. xvii-xxi.

caràcter econòmic. Són objecte de debat temes relacionats amb currículum, metodologies i recursos educatius. Es posa atenció a l'ofici de mestre, la formació i les condicions del treball docent. De forma general els aspectes relatius als fonaments pedagògics i a les finalitats de l'educació apareixen transversalment en el desplegament dels diferents temes de les recomanacions.

L'anàlisi de les recomanacions s'ha realitzat tenint en compte els indicadors del dret a l'educació fixats per Katarina Tomasevski esmentats anteriorment –l'autora fa referència a una educació assequible, accessible, acceptable i adaptable.[21] Del contingut de les recomanacions es desprèn un interès per democratitzar l'educació i millorar-la pedagògicament. En aquest sentit, es pot afirmar que les recomanacions contribueixen, si més no en el discurs, a la conformació de l'educació com a dret humà en el període d'entreguerres, destacant les aportacions següents:

Primera. Es fixen les condicions d'una educació assequible

Es defineix com a assequible l'educació que compleix dos criteris mínims: és gratuïta i és obligatòria. S'entén que el dret a l'educació es garanteix quan els governs vetllen per l'obligatorietat d'aquesta, i posen les condicions per tal que ni la renda de les persones ni altres condicions personals siguin impediments per gaudir de l'educació.

Sobre l'obligatorietat en les recomanacions s'indica que en tots els països els anys d'ensenyança efectiva no haurien de ser menys de set, i es recomana allargar l'obligatorietat més enllà dels catorze anys, procurant una articulació coherent amb l'edat legal d'admissió al treball. L'obligatorietat d'anar a escola i educar-se s'estableix per a tothom; menció específica es fa als infants amb necessitats educatives especials, que hauran de gaudir de les mateixes condicions de gratuïtat que la resta. Important és el fet que l'educació no es defineix únicament com a dret moral, sinó també s'apunta com a dret jurídic, en declarar que els governs poden establir sancions contra la infracció del principi d'obligació escolar.

En relació amb la gratuïtat, s'aborden els problemes que deriven de les diferències econòmiques de les famílies i es proposa instaurar un sistema de beques per garantir l'educació obligatòria per a tothom. Es recomana que els drets de matrícula no siguin obstacle per accedir a l'ensenyament secundari,

[21] Tomasevski, Katarina. *El asalto a la educación.* Barcelona: Intermón Oxfam, 2004; i Tomasevski, Katarina. «Indicadores del derecho a la educación», *Revista IIDH*, vol. 40, pàg. 341-388.

i s'indica la possibilitat de concedir beques que cobreixin el cost dels estudis i, fins i tot, l'equivalent del producte de treball d'un infant d'acord amb la situació familiar. En relació amb l'educació preescolar, si bé es diu que aquesta és voluntària, s'aconsella vetllar perquè sigui gratuïta. Igualment rellevant és el fet de no posar barreres econòmiques a la realització dels estudis de mestre. Es proposa que aquesta formació sigui gratuïta o, com a mínim, es concedeixin beques.

Segona. Es defineixen els criteris d'una educació accessible

Es defineix com a accessible l'educació que no posa barreres, amb la finalitat que tothom pugui gaudir-ne des de la primera infància i de forma permanent al llarg de la vida. El dret a l'educació es viu plenament quan no s'hi limita l'accés, per exemple, quan al territori on es viu hi ha escoles i places escolars per a tothom a les diferents etapes educatives, i quan l'opció formativa no està restringida i és possible l'elecció.

En les recomanacions s'insta els governs a no limitar l'accessibilitat per falta d'edificis, places escolars o altres serveis complementaris. Es reconeix que l'obligatorietat no és suficient si no va acompanyada de les condicions que permeten l'escolarització, és a dir, s'han d'oferir les places escolars necessàries per a la població en edat escolar de cada context. En aquest punt és present la realitat diferencial de les escoles de l'àmbit rural. Hi ha interès en la creació d'escoles centrals per reduir les escoles d'un únic docent i evitar l'aïllament, afavorint el contacte relacional entre mestres i entre infants en grups més amplis. Per compensar les desigualtats que es poden generar, es proposa organitzar serveis de transport i cantina.

Destaca la centralitat que ocupa el debat a l'entorn d'una educació no limitada a l'etapa primària, sinó que pugui ser extensiva abans i després d'aquesta. És significativa l'atenció a l'educació preescolar, s'indica que ha de ser preocupació de les autoritats escolars, ja que des de la primera infància cal iniciar el desenvolupament físic, mental i moral de les nenes i els nens. Si bé aquesta educació es declara voluntària, es diu que s'hi ha de garantir l'accessibilitat de tots els infants, ja sigui creant institucions o condicionant les escoles de primària. És un avenç important en l'època el fet de tenir en compte la conciliació de la vida familiar i escolar, en concret, la situació de les dones que també treballen en l'àmbit públic. Atenent aquesta realitat es proposa dotar les escoles dels serveis necessaris, com són les cantines escolars, però també crear

centres de preescolar per donar resposta a les mares que per raó de treball no poden ocupar-se dels fills.

Respecte a l'educació postobligatòria, es considera important que l'educació prepari per a la vida professional, i es valora positivament que noies i nois tinguin interès per accedir a l'ensenyament secundari i a la Universitat i vulguin formar-se per tenir una bona cultura general, i una situació material i moral interessant. Però al mateix temps s'expressa que una afluència excessiva d'estudiants a l'educació superior pot provocar desajustos en relació amb el treball. Inquieta l'augment de l'atur juvenil i el malestar que pot provocar. En aquest punt els discursos expressen una certa contradicció, atès que, si bé es valora la formació postobligatòria, també es comença a posar-hi límits a través de la creació d'itineraris diferenciats que no es poden escollir lliurement. L'accessibilitat queda limitada per l'establiment de mitjans de selecció per accedir a les escoles secundàries. Es fixen dos circuits, el que pot conduir a la Universitat, i el de la formació professional que es diu que s'ha de recomanar a l'alumnat no admès a secundària. La selecció també és present en la formació de mestres de secundària, de forma concreta es parla d'eliminar, abans d'obtenir el certificat final, els estudiants que no tinguin les aptituds requerides.

Tercera. Es concreten els elements conformadors d'una educació acceptable

Es defineix com a acceptable l'educació de qualitat, que vol dir atendre els aspectes següents: definir els continguts del currículum amb la finalitat de procurar una formació humana i no excloent de les diferències; dotar dels recursos suficients, adients i contextualitzats; procurar una formació de mestres oberta a l'univers d'un saber no fragmentat ni aïllat del món, integrant un saber fer ètic. L'educació de qualitat té en compte les condicions i els processos, i no s'identifica amb els resultats únics de proves estandarditzades.

Els continguts de les recomanacions despleguen de forma àmplia i significativa aquest principi del dret a l'educació. Es destaca l'interès per una educació global que ha de tenir com a finalitat la formació intel·lectual, física i moral de tots els infants, en la seva diferència, sense exclusions. A més, es proposa una educació contextualitzada, vinculada a la realitat, és a dir, considerant els efectes devastadors de la Primera Guerra Mundial, es planteja la necessitat d'una formació ciutadana que prepari per a trobar solucions als problemes que planteja la reorganització del món.

Els aspectes referents a estructures i recursos ocupen també un lloc prioritari en les recomanacions acordades, responent no únicament a les necessitats

de dotació, sinó a la finalitat d'articular en la pràctica els principis de les noves pedagogies actives que s'estan desenvolupant. En aquest punt destaca el fet d'instar els Estats a dedicar el pressupost necessari, i no reduir-lo, si es vol disposar d'escoles modernes amb locals escolars higiènics, cantines escolars, terrenys per a jocs, colònies escolars, o serveis d'assistència social. En concret s'estableix que l'arquitectura escolar, i el mobiliari, han de correspondre als principis pedagògics d'una escola activa que té la finalitat de donar a l'infant una educació viva no limitada a la memòria, sino estimuladora de l'observació i l'experiència. L'espai de l'escola ha de garantir unes condicions de vida sana que procuri el desenvolupament físic, intel·lectual, moral i social de l'infant. En aquesta orientació els locals han de ser espaiosos, amb patis i terrenys de joc, pròxims a l'entorn natural per poder fer una ensenyança a l'aire lliure, en tallers, a la biblioteca o la sala de projeccions. També caldrà disposar de banys amb dutxes, i altres serveis com el servei mèdic o les cantines. Aquestes condicions dels espais, dels materials i altres recursos, es formulen com a mínims de qualitat per a totes les escoles, totes les etapes educatives i tots els infants.

No s'obliden les recomanacions de definir directrius per atendre la diversitat, com per exemple la creació de classes o d'escoles especials a fi de garantir una bona educació per atendre els infants amb necessitats educatives especials –es parla d'alumnat d'educació especial. Tampoc no ignoren les condicions més precàries de les escoles rurals. Per una part s'insisteix en la cura d'espais i materials d'aquestes escoles, amb l'objectiu que estiguin dotades igual que les urbanes, tenint en compte les característiques del territori; per una altra part es fan indicacions específiques per garantir l'equitat educativa, en el sentit de transformar les condicions desfavorables de les escoles d'àmbit rural a través de l'organització d'espais, recursos i activitats complementàries com poden ser biblioteques mòbils, sessions de ràdio o cinema educatiu, missions pedagògiques i culturals, cursos per correspondència, entre altres.

Vetllar per la qualitat dels espais i recursos, evitant l'empobriment del material escolar, és un dels reptes presents a les recomanacions, però també és un repte la proposta de no augmentar el nombre d'alumnes per aula. Es declara que la ràtio per aula ha de ser equilibrada, coherent amb les finalitats i els mètodes actius de les escoles noves, així com les necessitats concretes del currículum –per exemple, es diu que en l'aprenentatge de llengües vives el nombre d'alumnes no ha de ser molt elevat. Atenent els aspectes diferencials de cada realitat, i amb l'objectiu de procurar l'educació completa a la qual tenen dret tots els infants, s'aconsella limitar el nombre d'alumnes per aula a les escoles rurals unitàries amb un únic docent.

Relacionat amb una educació acceptable, es planteja la formació de mestres i les condicions de treball docent, temes amb presència considerable a les recomanacions analitzades.[22] En relació amb la formació inicial, es valora positivament la tendència que aquesta es realitzi des de les universitats o els instituts pedagògics universitaris, juntament amb acadèmies pedagògiques. S'estableix una formació global que, inspirada en els principis de l'Escola Activa, haurà de procurar una preparació cultural, professional i pedagògica, amb una coherent articulació dels coneixements teòrics, la investigació i la pràctica que té lloc en escoles model annexes als centres de formació –urbanes i rurals. Es diu que la formació de mestres urbans i mestres rurals ha d'assolir el mateix nivell i conferir iguals drets, i en aquest sentir cal tenir en compte l'especificitat per donar resposta a les realitats contextuals. La formació específica també ha de ser un requeriment per als docents que treballin en educació especial. Altres indicacions són relatives a la necessitat d'una formació especialitzada en àrees de llengua; per exemple es diu que la formació haurà de preveure l'adquisició d'una llengua estrangera, com a mínim, ja que l'estudi de llengües vives ha de formar part de l'ensenyament en totes les etapes, i les i els docents n'han de tenir coneixements.

Si bé la formació de mestres ha d'incloure obligatòriament l'especialització, s'insisteix que no pot limitar-se a la preparació de les disciplines concretes que s'hauran d'ensenyar. La preparació moral i metòdica de la tasca educativa, i els estudis pedagògics teòrics que han d'incloure coneixements de la psicologia, han de formar part dels estudis. En aquest sentit es recomana que la formació de mestres inclogui una sòlida formació psicològica integrada en la preparació pedagògica i didàctica: conèixer la psicologia de l'infant i l'adolescent no únicament per fer ús de tests i mètodes mètrics, sinó especialment per comprendre qualitativament el desenvolupament intel·lectual i emotiu de l'infant individualment i socialment. La formació psicològica consistirà en observacions, experiments i enquestes.

És important la menció que es fa a la formació de la personalitat dels futurs docents, afirmant que és bàsica per a la pràctica. De forma global, les mestres i els mestres han de rebre una formació que capaciti per exercir amb llibertat

[22] El protagonisme de les mestres i els mestres en el canvi democratitzador de l'educació, la renovació pedagògica, la conformació del dret a l'educació, no únicament és present en cinc recomanacions que aborden temes específics (vegeu el Quadre 1: R4, R5, R12, R13, R16), sinó també en les altres recomanacions que tracten els temes relatius a la forma i el fons com ha de ser l'ensenyança, com s'ha d'organitzar, quins continguts s'ha d'ensenyar i com, en les diferents etapes educatives.

l'ofici, per prendre decisions autònomes respecte a la selecció de mètodes i adaptació de continguts, sempre d'acord amb les realitats concretes de cada context i grup d'infants i tenint present el desenvolupament de la pedagogia moderna.

Les recomanacions no obliden fer propostes relatives al nomenament definitiu de les joves i els joves mestres, i estableixen que aquest s'efectuï després d'un període de prova suficientment llarg, racionalment organitzat i controlat, que doni mostres de maduresa moral i intel·lectual, així com de la importància de l'ofici i de les seves responsabilitats. S'estableixen criteris de selecció, que es justifiquen com a criteris de qualitat. En aquest punt es diu que la selecció de les persones candidates no s'ha de basar únicament en els coneixements adquirits, sinó en les seves aptituds morals, intel·lectuals i físiques.

Pel que fa a la formació permanent, aquesta es justifica per donar resposta al perfeccionament durant l'exercici de la professió. La necessitat d'aquesta formació també està vinculada a l'extensió de l'educació que exigeix la formació en els mètodes que s'hauran d'aplicar en altres etapes educatives postobligatòries. En aquest punt s'indica la pertinença de la selecció de mestres en actiu que tinguin aptituds particulars.

A l'últim, en relació amb les condicions de treball, es considera que unes bones condicions són requisit d'una educació de qualitat. És per aquest motiu que es desaconsella la reducció de sous, atès que una remuneració baixa pot tenir l'efecte d'allunyar de l'ofici moltes persones ben formades. La retribució ha d'estar d'acord amb la importància de la funció. Tant pel que fa a la remuneració de mestres de primària com de secundària, els sous dins un mateix país han de ser equiparables, i s'han de compensar els casos que suposen una situació diferencial (mestres d'escola rural, mestres amb família...). S'aconsella que entre el sou d'entrada a la professió i el sou màxim no hi hagi molta distància. Destaca també el fet que es formulin les mateixes condicions per a les mestres de preescolar. En general, a igualtat de treball és desitjable que no hi hagi diferència en el sou entre mestres. Respecte a les hores de dedicació, es parla que no han de ser més de trenta, distribuïdes en un horari que permeti disposar d'hores per a la preparació de les lliçons, la lectura, l'activitat intel·lectual i el descans necessari. En l'exercici de la professió es preveu que legalment es puguin exercir activitats connexes sense que interfereixin en les responsabilitats docents. Es considera que cal garantir l'estabilitat per períodes de temps raonables, justificant els canvis –trasllats– per motius d'assumir altres càrrecs o a petició personal. Caldrà garantir també les cobertures en cas d'accidents, la jubilació i el dret a llicencies retribuïdes.

En definitiva, s'insta les autoritats que procurin que les mestres i els mestres tinguin una bona formació inicial i permanent, i gaudeixin de condicions materials satisfactòries per atreure a l'ofici els joves d'un nivell moral i intel·lectual elevat.

Quarta. Es delimiten els principis d'una educació adaptable

Es defineix com a educació adaptable aquella que està atenta al principi de l'interès superior de la persona, és a dir, té present les trajectòries i biografies humanes –no únicament les acadèmiques–, i les necessitats diferencials de cadascú. L'educació adaptable és l'educació que es projecta com a possibilitat per a tothom, sense seleccions ni exclusions. És l'educació, com s'ha expressat anteriorment, que sap conciliar l'educabilitat amb l'educativitat.

A les recomanacions es va formulant una educació atenta a les diferències: s'estableix que l'edat no ha de ser el criteri per donar per acabada una etapa educativa, sinó que el criteri a seguir ha de ser el moment en què la formació física, intel·lectual i moral de l'infant s'hagi afermat de forma suficient. A més, en els debats també és present l'educació de les persones amb necessitats educatives especials, amb la finalitat que puguin desenvolupar les capacitats per portar una vida econòmica i social bona individualment i col·lectivament, per al jo i la societat. S'alerta dels perills d'una classificació prematura que condicioni el desenvolupament de l'infant, i es planteja un canvi de concepció que s'allunyi de la idea d'assistència per pensar en nenes i nens educables. Es proposa una educació que comprengui la cultura general i la preparació professional, amb mestres formats, adaptant metodologies i tenint en compte sempre les possibilitats de cada infant.

També, en relació amb el currículum, de forma general es formulen propostes per desplegar els continguts d'acord amb els principis de l'escola activa, fent les adaptacions necessàries d'acord amb el grup d'alumnes i els seus contextos de vida. Les recomanacions tenen present el context d'entreguerres que viuen els infants, i es fan indicacions concretes per a l'ensenyança de la geografia, que ha d'incorporar el valor cultural i documental que permet entendre el món contemporani. S'afirma que l'estudi de la geografia permet a l'alumnat conèixer el medi físic, però també la geografia humana, política i econòmica del propi país i internacional. Alhora l'estudi de les llengües vives es justifica per la seva utilitat pràctica en una època sense guerra en què el gust i la possibilitat de viatjar s'amplien per l'impuls del desenvolupament de les relacions econòmiques entre països, i de forma especial per l'interès cultural que té el

coneixement directe de la literatura, els costums, la història dels altres països. El coneixement d'altres llengües es considera necessari per a la comprensió dels pobles i el desenvolupament de l'esperit de pau, i de forma global contribueix al desenvolupament de la personalitat humana. Altres continguts de les recomanacions destaquen el valor de les humanitats, i es proposa l'ensenyança de les llengües antigues que afavoreixen el desenvolupament del sentit de la realitat, les qualitats de judici, d'anàlisi i de lògica, competències necessàries per a la construcció d'una societat nova.

Les orientacions relatives al currículum es complementen amb els apunts sobre els mètodes educatius i els materials, la seva selecció i, de forma particular, l'ús dels manuals escolars. Es proposa adaptar els mètodes d'ensenyança a les condicions psicològiques d'acord amb l'edat de l'alumne, a les seves diferències i necessitats, a les àrees de coneixement, i a les condicions particulars de les escoles rurals. Respecte a aquestes escoles, es proposa l'adaptació dels programes a les condicions locals, buscant els centres d'interès d'acord amb el medi on viu l'alumnat, és a dir, es planteja la necessitat de contextualitzar la formació dels infants amb la finalitat de comprendre i valorar la vida i les professions rurals, recomanacions que deriven de la preocupació per l'èxode rural i la despoblació del camp. Respecte als materials, es fan indicacions concretes sobre els manuals escolars que han de ser concordants amb els programes oficials. A més, s'insisteix que el seu ús no pot suplantar els mètodes actius que recomana la pedagogia moderna; s'han d'utilitzar com a materials auxiliars amb funció de guies, punts de suport, verificació, revisió, i es deixa llibertat als docents en la forma d'utilitzar-los. En general destaca el paper protagonista dels docents, l'autonomia per poder prendre decisions respecte al què i al com.

Finalment, cal assenyalar que és destacable el ressò que tenen en les recomanacions les mobilitzacions a l'entorn de la igualtat entre dones i homes, una igualtat que tímidament van recollint les legislacions dels països en aspectes concrets que aniran ampliant l'horitzó del dret a l'educació de les dones. En el contingut de les recomanacions l'educació es fa extensiva també per a les noies, però es continuen establint itineraris curriculars diferenciats, és a dir, continguts específics per a cada sexe en funció del rol de gènere assignat. Per als nois una formació adaptada als interessos econòmics de la regió (rurals, comercials, industrials...); per a les noies una formació domèstica. És per aquest motiu que quan es parla de la formació de mestres de secundària, s'assenyala específicament que la segona ensenyança femenina haurà de donar resposta a la missió que les alumnes hauran d'exercir a les seves llars –tasques domèstiques, higiene, puericultura i educació familiar. S'avança en la igualtat

de les dones, es preveu la seva formació i el treball als espais públics, passes parcials però necessàries per influir no únicament en les realitats educatives, sinó en totes les esferes de la vida en una perspectiva de drets humans.

3. Transcendència de les recomanacions en la significació del dret a l'educació

> «la paz social es tanto más sólida y los conflictos tanto menos violentos y perturbadores cuanto más están extendidas y son efectivas las garantías de los derechos vitales que son resultado de luchas o revoluciones que han roto el velo de la normalidad y naturalidad que ocultaba una precedente opresión o discriminación».[23]

L'estudi realitzat evidencia com es va significant i dotant de contingut l'educació com a dret humà fonamental, amb caràcter d'universalitat, indivisibilitat i interdependència en l'espai temporal d'entreguerres, en un context esperançador en què batega el desig de pau, requisit necessari d'una nova educació constructora de societats més democràtiques, més lliures, més equitatives, més solidàries. Les 18 recomanacions objecte d'estudi s'acorden en un moment històric en què el desvetllament pedagògic es projecta amb impuls, amb la voluntat de posar en pràctica una educació innovadora per a una societat més humana. I aquestes idees queden recollides als seus continguts, és a dir, els acords que es prenen mostren un contagi de les pedagogies modernes, potser perquè a l'origen de la fundació i direcció de l'OIE hi ha persones impulsores d'aquestes pedagogies, homes i dones de pedagogia que creuen en l'educació, en la seva força transformadora i constructora de justícia i d'humanisme.

El context de pau que es vol teixir en el període d'entreguerres sembla que ofereix les condicions necessàries per a l'acord de recomanacions que volen anar més enllà del discurs, que volen concretar-se en la pràctica amb l'objectiu de transformar l'educació i la realitat. La intenció de projectar i garantir l'educació com a dret vital per a tothom es fa palesa en totes les recomanacions, aspecte rellevant, ja que, com explicita Ferrajoli,[24] al llarg del segle xx la garantia dels drets vitals es mostrarà com a condició necessària per a la pau.

[23] Ferrajoli, Luigi. *Op. cit.*, pàg. 44 i 51.

[24] *Ibídem*.

És en un context de pau on és possible establir nexos entre drets i igualtat, convertir els drets fonamentals en «lleis del més dèbil», alternativa a la «llei del més fort» que nega la igualtat. La història mostra que el progrés vers la igualtat de drets neix de la consciència desveladora de violacions vers la persona que es converteixen en intolerables. Però també mostra que és la pau interna, que s'expressa com a dret de resistència que es viu en les relacions quotidianes, la que assegura la vivència dels drets, entre els quals el dret a l'educació.

En conjunt les recomanacions mostren petites revolucions necessàries per avançar en el dret a l'educació. En totes, ja sigui de forma explícita o de forma transversal, la tasca de les mestres i els mestres ocupa un lloc protagonista en la concreció pràctica d'una educació assequible, accessible, acceptable i adaptable, mínims per garantir el principi d'universalitat de l'educació com a dret humà fonamental. Dels seus continguts també es desprèn una crida a fomentar l'esperit de solidaritat entre Estats, i en l'àmbit intern dels països. És a dir, més enllà del dret i el deure, emergeix el descobriment de la relació profunda entre tots els éssers humans –l'«obligación» de què parla Adela Cortina.[25] Del fet d'estar lligats neixen les obligacions compartides que sense exigir-se se senten com a necessàries i es comparteixen: «el mundo del don y del regalo, del consuelo en tiempos de tristeza, del apoyo en tiempos de desgracia, de la esperanza cuando el horizonte parece borrarse, del sentido ante la experiencia del absurdo».[26]

La celebració permanent de les conferències internacionals d'educació al llarg del segle xx, i les recomanacions que se'n deriven, indiquen la necessitat de mantenir viu el debat educatiu amb l'objectiu de revisar les polítiques dels Estats i avançar en la construcció de l'arquitectura educativa, del continent i el contingut, és a dir, dels fonaments pedagògics i l'estructura dels sistemes educatius i les seves finalitats, el currículum i les metodologies, però també la formació i les condicions docents que seran garantia per a la vivència plena del dret a l'educació en contextos en què els canvis de les societats no sempre són favorables. La Segona Guerra Mundial i la posterior guerra freda, amb l'expansió del capitalisme, la globalització econòmica i la constant emergència de conflictes armats d'àmbit mundial, més enllà del seu caràcter local, tenen un marcat interès i un intervencionisme internacional que anirà posant barreres a l'educació com a dret humà.

[25] Cortina, Adela. *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo xxi*. Oviedo: Nobel, 2007.

[26] *Ibídem*, pàg. 263.

Avui de nou és necessari mirar el passat per entendre la realitat del dret a l'educació en el nostre present. Mirar enrere per constatar que les recomanacions constitueixen «una especie de Carta o Código internacional de Instrucción Pública, una valiosa suma de doctrina pedagógica. Aun cuando estas recomendaciones no tienen el carácter de convenciones, precisa no confundirlas con sencillos votos formulados por congresos privados. Todas han sido aprobadas por delegados de los Gobiernos debidamente autorizados. Además, estas recomendaciones, adoptadas a base de informes que proceden a su vez de los resultados de encuestas llevadas a cabo cerca de los Ministerios de Instrucción Pública no son únicamente la expresión de un ideal, sino que tienen en cuenta las posibilidades y la realidad escolar de los diversos países».[27]

En conjunt les recomanacions conformen també una altra història de l'educació que evidencia que, si bé aquestes no tenen vinculació jurídica directa amb els governs –no són lleis d'obligat compliment–, sí que tenen autoritat moral derivada de la pròpia institució organitzadora de les conferències internacionals d'educació que impulsa acords de mínims entre els països que hi participen. En aquest context els Estats, si bé no tenen el deure jurídic, sí que es troben en el deure moral de donar suport als acords, i en certa forma això obliga els governs a definir normes jurídiques per no restar-hi al marge ni estar en descrèdit internacional. Les recomanacions actuen com a prelegislació quan ofereixen orientacions que activen el procés dialèctic del dret a l'educació.

[27] Piaget, Jean. «Introducción a la tercera edición», UNESCO. *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1977.* UNESCO, 1979, pàg. ix.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 45-63
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

DOI 10.2436/20.3009.01.162

Tema monogràfic

La educación en Guatemala: entre la guerra y los acuerdos de paz

Education in Guatemala: between the war and the peace agreements

Carlos Aldana Mendoza
carlosaldanamendoza@gmail.com
Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala)

Data de recepció de l'original: gener de 2015
Data d'acceptació: setembre de 2015

RESUM

La història de Guatemala està marcada per violències, opressions i desigualtats, però també per resistències que des d'un pensament i d'una acció alliberadors es projecten com a alternatives a les injustícies passades i presents. El contingut de l'article fa balanç del camí pedagògic traçat a partir dels acords de pau signats a final de 1996, després de 36 anys de conflicte intern armat. S'analitzen els avenços en el dret a l'educació per a tothom gràcies a les aportacions d'organitzacions no governamentals, com també de l'Arquebisbat de Guatemala, qui després dels acords desenvolupa un paper significatiu en la recuperació de la memòria històrica. En els diferents apartats s'evidencien els esforços per una educació en drets humans i per la pau atenta a la situació de les víctimes directes del conflicte. Aquesta revisió històrica convergeix en la situació del present en què les polítiques neoliberals dels últims governs suposen una regressió a les iniciatives per una educació crítica i transformadora, una educació que segueix mobilitzant-se a través del pensament de dones i d'homes atrevits per la vida.

Paraules clau: conflicte armat, acords de pau, educació popular, educació en drets humans, educació per a la pau, reforma educativa.

ABSTRACT

The history of Guatemala is marked by violence, oppression and inequalities, and also by resistances which from a liberating way of thinking and doing are projected as alternatives to past and present injustices. The content of the article takes stock of the pedagogic trail followed after the Peace Agreements signed at the end of 1996, after 36 years of internal armed conflict. An analysis is conducted of the advances in the right to education for everyone owing to the contributions of non-government organisations, as well as the Archbishopric of Guatemala which plays a significant role in recovering the historical memory. In the different sections, evidence is provided of the efforts made towards education in human rights and in favour of peace whilst being attentive to the situation of the direct victims of the conflict. This historical review converges in the present-day situation in which the neo-liberal policies of the latest governments are bringing about a regression in the initiatives for a critical and transformative education system, an education system that continues to be mobilised through the thinking of women and men emboldened by life.

Key words: armed conflict, peace agreements, popular education, education in human rights, education for peace, education reform.

RESUMEN

La historia de Guatemala está marcada por violencias, opresiones y desigualdades, pero también por resistencias que desde un pensar y un hacer liberador se proyectan como alternativas a las injusticias pasadas y presentes. El contenido del artículo hace balance del camino pedagógico trazado tras los Acuerdos de Paz firmados a finales de 1996, después de 36 años de conflicto interno armado. Se analizan los avances en el derecho a la educación para todas y todos gracias a las aportaciones de organizaciones no gubernamentales, así como también del Arzobispado de Guatemala que desarrolla un papel significativo en la recuperación de la memoria histórica. En los diferentes apartados se evidencian los esfuerzos por una educación en derechos humanos y para la paz atenta a la situación de las víctimas directas del conflicto. Esta revisión histórica converge en la situación del presente en que las políticas neoliberales de los últimos gobiernos están suponiendo una

regresión a las iniciativas por una educación crítica y transformadora, una educación que sigue movilizándose a través del pensar de mujeres y hombres atrevidos por la vida.

Palabras clave: conflicto armado, acuerdos de paz, educación popular, educación en derechos humanos, educación para la paz, reforma educativa.

1. Introducción

Una mirada pedagógica a lo que vivimos en la época en que todavía se escuchaba el estruendo de metralletas y se sentía el miedo y el silencio, se transforma también en una revisión crítica de lo caminado desde estos tiempos terribles hasta la actualidad. Y está más que claro que para poder comprender en profundidad la educación en el presente, es necesaria una aproximación a esas condiciones que dieron vida al discurso dominante en la educación, tanto formal como no formal.

Este artículo constituye una revisión de algunas circunstancias y experiencias educativas, escolares y alternativas, que han marcado la realidad educativa en Guatemala. El marco histórico principal se ubica en el conflicto armado interno que, además de todas las violaciones de derechos humanos que causó o exacerbó, también dio muestras de las luchas y esfuerzos de hombres y mujeres por asegurar el ejercicio del derecho a la educación.

No se trata de asistir a una revisión histórica que nos genere más desaliento, sino de una mirada histórica que permita «ver» de una manera más completa cómo se crearon las condiciones para el presente actual del derecho a la educación en Guatemala.

2. El conflicto armado interno (1962-1996)

2.1 Una brevísima mirada al conflicto armado interno[1]

Sería un verdadero atrevimiento en estas pocas líneas realizar una reflexión profunda e integral de las causas y consecuencias más serias del conflicto armado interno que vivió y sufrió Guatemala entre 1962 y 1996.

[1] Sobre la historia de Guatemala y el conflicto armado interno son de interés, entre otras, las aportaciones: Payeras, Mario. *El trueno en la ciudad*. México: Editorial Praxis, 1996; Payeras, Mario. *Los días de la selva*. Guatemala: Piedra Santa, 2002; Payeras, Mario. *Los fusiles de octubre*. Guatemala: Ediciones

Pero, ¿cómo no tomar en cuenta este período histórico para comprender una sociedad como la guatemalteca, y descubrir la realidad educativa, cuando sus estadísticas frías indican una negación terrible de la dignidad humana? Según la Comisión del Esclarecimiento Histórico, de Naciones Unidades,[2] entre desaparecidos y muertos, la cantidad oficial se situó en 200 mil víctimas, estadística ésta que es la más dolorosa, pero no la única para explicar el sufrimiento y el martirio de los distintos pueblos en el territorio guatemalteco.

El conflicto armado interno significó la lucha armada entre las fuerzas del Estado (el Ejército guatemalteco junto a la policía y otras fuerzas) y las distintas expresiones insurgentes, aglutinadas en la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, URNG.[3]

En el informe Memoria del Silencio,[4] de la ya citada Comisión, que constituyó en sí misma uno de los Acuerdos de Paz suscritos en 1996 y que permitieron la conclusión de dicho conflicto, podemos citar algunos de los componentes que marcaron la sociedad guatemalteca en ese momento histórico: la represión desproporcionada y sustitutiva de las leyes, el cierre de los espacios políticos, el papel de Estados Unidos (en el contexto de la Guerra Fría y la Doctrina de Seguridad Nacional), la noción del «enemigo interno», la concentración territorial de las operaciones militares, los impactos y daños en la niñez y las mujeres, el pueblo maya como enemigo colectivo del Estado, el racismo como violencia, la militarización del Estado y la sociedad como objetivo estratégico definido, planeado y ejecutado institucionalmente por el Ejército guatemalteco, el terror

El Pensativo, 2007 (2ª edición); Cabanas, Andrés. *Los sueños perseguidos. Memoria de las Comunidades de Población en Resistencia*. Guatemala: Magna Terra Editores, 1999.

[2] La Comisión para el Esclarecimiento Histórico fue establecida mediante el Acuerdo de Oslo, del 23 de junio de 1994, con la finalidad de esclarecer con objetividad, equidad e imparcialidad las violaciones a los derechos humanos y los hechos de violencia que causaron sufrimientos a la población guatemalteca, vinculados con el enfrentamiento armado.

[3] Sobre el conflicto armado interno son de interés las obras mencionadas de Mario Payeras (1940-1995). En sus publicaciones el autor es definido como «poeta, narrador, ensayista y revolucionario». Este filósofo –estudió Filosofía en la Universidad de San Carlos de Guatemala, en la UNAM de México y en la Universidad Karl Marx de Leizpig RDA–, que participó directamente en el conflicto armado, narra en sus obras no sólo la experiencia vivida y los principios del pensamiento revolucionario, sino también las causas del conflicto, su desarrollo en el ámbito urbano y rural, en la ciudad y en las montañas, y sus graves efectos en la población Guatemalteca. Mario Payeras describe y analiza críticamente los hechos acontecidos queriendo esclarecer un período de ruptura política que dio lugar a un nuevo proyecto político revolucionario que con sus insuficiencias también contribuyó a avanzar en la reivindicación de los derechos humanos.

[4] La Comisión del Esclarecimiento Histórico de las Naciones Unidas publicó el Informe *Guatemala Memoria del Silencio.* Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/guatemala-memoria-silencio/guatemala-memoria-del-silencio.pdf [Consulta: 30-octubre-2015].

como eje de las operaciones militares, psicológicas y de «desarrollo», la criminalización de las víctimas, el poder local arbitrario, la impunidad, el debilitamiento de las organizaciones sociales, la libertad de expresión coartada, el desplazamiento forzado masivo, la estigmatización de desarraigados y el reasentamiento militarizado, la resistencia e identidad de los desplazados.

Fue en el contexto de componentes como los anteriormente mencionados, que ocurrieron todo tipo de graves violaciones de derechos humanos: las 669 masacres causadas por todas las fuerzas responsables (626 cometidas por las fuerzas del Estado), desapariciones forzadas, ejecuciones arbitrarias, torturas, violencia sexual contra mujeres, violencia contra la niñez, denegación de justicia, actos de genocidio, reclutamiento forzado, desplazamiento forzado, violaciones a los derechos de existencia, integridad e identidad cultural de los pueblos indígenas.

Para poder aproximarnos a una idea de la profunda intención destructiva y enfocada en la violencia contra los pueblos en Guatemala, podemos expresar algunas pocas referencias cuantitativas: el 90% de las violaciones ocurrieron en zonas rurales; el 81% de las violaciones ocurrieron en el período de tres años, 1981-1983. El dato más elocuente y determinante es el de la pertenencia étnica de la totalidad de las víctimas: 83% fueron hombres y mujeres de origen maya, principalmente quichés (32% de la totalidad). Tampoco se pierda de vista que la Comisión logró determinar a los responsables: el Estado cometió el 93% de las violaciones, la guerra el 3% y sin identificar quedó un 4% de los hechos. Y con una importancia para la comprensión de cualquier propuesta educativa en el presente, necesitamos considerar que del 38% de las víctimas pudo comprobarse su edad. De esa cantidad, el 18% lo constituyeron niños y niñas, muchos de los cuales son sobrevivientes adultos o jóvenes en la actualidad.

No se trata solo de recordar la grave noche histórica de Guatemala como una etapa superada. Las causas estructurales que están en el origen de dicho enfrentamiento no han sido eliminadas, a pesar de que oficialmente la guerra interna terminó en 1996 cuando se firmaron en conjunto los llamados Acuerdos de Paz que silenciaron las armas. Pero no han sido suficientes, casi 20 años después, para transformar las condiciones de negación de los derechos -principalmente los económicos, sociales y culturales- fundamentales para una vida digna e integral de cada persona, cultura y pueblo en el país. Además de la precariedad y exclusión generalizadas, debe tomarse en cuenta que el auténtico resarcimiento, el que puede ayudar a superar el dolor y el sufrimiento causado durante el conflicto armado interno, no ha tenido lugar. Ni la verdad plena, ni la justicia han tenido lugar a favor de las víctimas, salvo en casos

aislados. Sin ello, es imposible la reconciliación verdadera y la superación de una situación psicosocial irresuelta.

2.2 El derecho a la educación en ese período histórico

La necesidad de sobrevivir o de ejercer una lucha contra la enorme y salvaje represión principalmente en los inicios de la década del ochenta, no puede hacerse a un lado para comprender cómo se ejerció –o pretendió ejercer– el derecho a la educación. El sistema educativo formal nunca dejó de funcionar en la manera selectiva, parcial y concentrada en áreas urbanas, con graves exclusiones en las áreas rurales. Fue significativamente muy notoria la negación del derecho a la educación en el idioma materno, como sigue siéndolo en la actualidad. El analfabetismo, aunque muestra una tendencia histórica a la baja, fue sostenido en los años más cruentos. En el momento de la conclusión del conflicto armado, el índice de analfabetismo se situó en un 36.2%, según el Comité Nacional de Alfabetización, CONALFA.[5] En la actualidad ha disminuido a un 15.3%.

Sin embargo, es emocionante y generador de sentido, descubrir que durante esos momentos difíciles, el derecho a la educación fue ejercido por las poblaciones más afectadas, incluso con riesgos muy significativos. Mientras la vida parecía «ser muy pacífica y normal» en escuelas e institutos secundarios, principalmente en los del sector privado en la capital del país, era precisamente en los establecimientos públicos donde cientos de docentes y estudiantes participaban clandestinamente en acciones políticas. Las manifestaciones públicas fueron paulatinamente siendo reprimidas y muchos dirigentes cayeron muertos por las balas o fueron desaparecidos para siempre. Las aulas se convirtieron en un espacio de lucha política que las fuerzas militares no podían tolerar. ¡Y no toleraron!, aunque se llevaran la vida y la esperanza de tanta juventud que educándose en las pobres condiciones del sistema educativo formal, también quisieron forjar un destino diferente en el país.

En el área rural, en las montañas y las selvas, las experiencias educativas fueron descubiertas años después.

Por ejemplo, las Comunidades de Población en Resistencia, CPR constituyeron una población indígena desarraigada que se refugió en selvas y monta-

[5] CONALFA fue creado para llevar a cabo el proceso de alfabetización en el marco de las políticas y estrategias del proceso Nacional de Alfabetización. Más información en: http://www.conalfa.edu.gt/ [Consulta: 30-octubre-2015]

ñas, en auténtica y permanente escapatoria de las fuerzas militares durante más de una década. Las CPR fueron plenas en una pedagogía auténtica, cuando en las peores condiciones materiales, huyendo constantemente de las fuerzas militares, bajo un silencio necesario para sobrevivir, y en pequeños espacios (sin lápices y sin otros recursos didácticos al inicio), vivieron momentos educativos con profesores y profesoras improvisadas, con pocos conocimientos académicos, pero con una voluntad invencible. Ellos y ellas enseñaron a leer y escribir a niños, niñas y jóvenes en momentos cortos, angustiantes pero esperanzadores para el aprendizaje.[6]

La única universidad pública del país, la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), fue el escenario más potente en la discusión y estudio profundo de las condiciones de vida que en la región latinoamericana tenían lugar. Tanto en aquellos países con condiciones revolucionarias como en aquellos que la represión y el militarismo ya se imponían. En ambas décadas, setenta y ochenta, tuvieron lugar enormes esfuerzos de movilización, adoctrinamiento y formación académica progresista y marxista, como un contrapeso a la formación conservadora y de extrema derecha que tenía lugar en todo el sistema educativo. Fue por ello, que la USAC también habría de ser una de las grandes víctimas institucionales durante el conflicto armado interno. El asesinato y desaparición de estudiantes y docentes universitarios, así como la zozobra permanente afectaron la dinámica académica y fueron el germen de una descomposición crítica y científica que se vive en la actualidad. La huida de profesionales de alta calidad científica y crítica, los sobrevivientes al terror, se sumó para profundizar el ataque al bastión académico de una visión diferente. Una pieza más en la conformación de un mapa de dominio ideológico, necesario en aquella guerra que el poder económico necesitó para el control político generalizado. Que hoy les ofrece tantos réditos culturales y actitudinales para la continuidad de un dominio en el que la educación conservadora constituye instrumento fundamental.

También la Iglesia Católica, a través de distintas formas organizativas, creó esfuerzos de educación liberadora, basada en los postulados de la Teología

[6] Las CPR desarrollaron una verdadera educación popular. La explicación de los principios éticos y políticos, las características, objetivos y metodologías de dicha educación se ha desarrollado entre otras obras en: Aldana, Carlos. *Educación popular, nuestra opción*. Guatemala: Pastoral Social-Oficina de Programas y Proyectos del Arzobispado de Guatemala, 1997. Señalar que tras los Acuerdos de Paz, en un contexto de políticas neoliberales, algunas de estas comunidades han querido dar continuidad a una educación crítica y transformadora. Un ejemplo de esta educación queda recogido en el reportaje de Carrillo, Isabel «La Escuela Popular, semilla de futuro», *Cuadernos de Pedagogía*, 380 (2008), pp. 16-22.

de la Liberación que, junto a los planteamientos de Paulo Freire[7], ofrecieron fundamentos éticos, políticos y pedagógicos para mantener procesos educativos de otro tipo, pequeñas luces en medio de una terrible oscuridad que se asentó en todo el territorio guatemalteco. Esa vinculación dinámica entre educación popular (o educación liberadora, o educación alternativa), teología de la liberación y Freire, ofreció una fuerza político-pedagógica que recibió, como respuesta, no solo la represión y la muerte, sino la descalificación y la marginación del discurso y el aprendizaje pedagógico, que aún no terminan.

2.3 Los esfuerzos por la educación de las víctimas directas (refugiados, retornados, migrantes)

Los años previos a la firma de la paz, fueron especialmente intensos y diversos en relación al derecho a la educación de las víctimas directas del conflicto armado interno. Gracias a la solidaridad internacional fue posible realizar procesos educativos con las distintas expresiones de la población desplazada, tanto en todo el territorio nacional, como en los campamentos de refugiados en México, así como con las poblaciones retornadas.

El desarraigo tuvo y tiene profundas consecuencias en la vida de la población afectada. Por eso es muy significativo y vale la pena resaltar la enorme capacidad de esfuerzo que mostraron para el ejercicio de una educación que les permitiera la comprensión de la realidad y la adquisición de capacidades que posibilitara hacer frente a la difícil vida de ese momento.

El denominado Plan Específico de Educación para la Población Desarraigada que UNESCO impulsó, a pedido de las partes en conflicto en el Acuerdo de Reasentamiento de las Poblaciones Desarraigadas por el Enfrentamiento Armado, de junio de 1994, constituyó el máximo esfuerzo institucional de carácter internacional en relación a la educación de la población víctima.[8]

[7] En la actualidad organizaciones como el Instituto Paulo Freire, con sede en Sao Paulo (Brasil), continúan la proyección del pensamiento de Paulo Freire (1921-1997), el trabajo para una educación humanizadora y transformadora. Más información: http://www.paulofreire.org/ [Consulta: 30-octubre-2015].

[8] En la publicación de UNESCO *La UNESCO en Guatemala. Una historia de 60 años de cooperación 1950-2010* se describen los diferentes planes y acciones desarrollados en el país. Disponible en: http://unescoguatemala.org/wp-content/uploads/2014/12/LA-UNESCO-EN-GUATEMALA-60-A--os.pdf [Consulta: 30-octubre-2015].

Es fundamental no dejar de mencionar la constitución de la llamada Asamblea Consultiva de la Población Desarraigada ACPD, en ese mismo año, que protagonizó importantes esfuerzos educativos.9 Estuvo representada por:

a. *Organizaciones de refugiados y retornados* (Asociación de Educadores Noroccidentales, AEN; Asociación de Maestros Educativos Rurales de Guatemala, AMERG; Organización de Maestros y Educadores Retornados/Vertiente Sur Guatemala, OMERVERS; Asociación de Refugiados Dispersos de Guatemala, ARDIGUA.

b. *Organizaciones de defensa de los derechos humanos*: Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala, CONAVIGUA; Consejo de Comunidades Étnicas Runujel Junam, CERJ; Consejo Nacional de Desplazados de Guatemala, CONDEG; Grupo de Apoyo Mutuo, GAM y Organización de Mujeres Mamá Maquín.

c. *Población desplazada interna*: CPR Ixcán, CPR Sierra y CPR del Petén.

Todo el trabajo educativo fue dirigido y ejecutado por la denominada Coordinadora Educativa de la Población Desarraigada, CEPD, a la cual se debió el impacto y logros posteriores de estas iniciativas educativas. Fue apoyada por un Equipo de Coordinación Metodológica (constituida por educadores y educadoras populares), conducida por la organización SERJUS y la Coordinación Regional de Educación Popular ALFORJA,[10] y con el apoyo de otras organizaciones como ADEPAC, COMADEP, PRODESSA, SERCATE.

El impulso a esa conexión entre educación escolar y educación alternativa (con fuerte presencia de la historia de sufrimiento y de lucha) que tuvo lugar gracias al esfuerzo de estas organizaciones, era totalmente inédito en la historia pedagógica de Guatemala. Tristemente, en la historia posterior, tampoco ha podido alcanzarse un punto tan culminante y desafiante como ese.

[9] Estos esfuerzos estuvieron orientados no sólo a lograr el acceso a la educación, sino también el derecho a una educación respetuosa y valoradora de la identidad plural de la población guatemalteca. En este sentido declara la asociación ARDIGUA: «nos cortaron las hojas y las ramas, cortaron nuestros troncos, pero nuestras raíces nunca lograron cortarlas».

[10] Destacar la Red Alforja que nace en 1981 y juega un papel fundamental en el desarrollo de la educación popular en América Latina. Más información: http://www.redalforja.org/ [Consulta: 30-octubre-2015].

3. Organizaciones No Gubernamentales y educación en los finales del conflicto

3.1 Las organizaciones no gubernamentales y la educación en derechos humanos

En la medida que la intensidad del conflicto armado interno disminuía, las condiciones generales de vida fueron permitiendo el surgimiento de iniciativas y esfuerzos educativos novedosos. Algunas organizaciones no gubernamentales que ya eran parte de una lucha, ya fuera por su relación orgánica con el movimiento revolucionario, o porque constituían iniciativas y propuestas de cara a la construcción de la democracia y la paz, mantuvieron su presencia y sus aportes.

Irrumpe la necesidad de educar en derechos humanos y así se establece a ésta como el eje temático que principalmente convocó y justificó tareas educativas en esos años de finales de los noventa, en los que todavía prevalecía el miedo, la desconfianza y no se percibía un auténtico silenciamiento de fusiles. Sin embargo, esos primeros talleres y cursos de derechos humanos empezaron a crear nuevas maneras de ver el entorno y aprender la necesidad de superar lo que todavía generaba humo y olor a muerte y dolor.

Dos organizaciones aparecen en la historia nacional, con consecuentes esfuerzos y aportes en materia educativa. Una es estatal y la otra pertenece a la Iglesia Católica.

En 1987 inicia sus operaciones la Oficina del Procurador de Derechos Humanos, PDH, dependencia establecida en la nueva Constitución Política de la República de Guatemala de 1985. Desde sus inicios establece una visión de generación de la conciencia sobre el respeto y ejercicio de los derechos humanos. Esto se concreta mediante la Dirección de Promoción y Educación.

En 1990 inicia sus operaciones la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, ODHAG, con énfasis en la defensa y protección de los derechos humanos de la población. A los pocos meses de su fundación, se crea el Departamento de Educación desde el cual se realizan talleres de educación popular que pretendieron la comprensión crítica e integral de los derechos humanos. Fue en el contexto de esta experiencia que se pudo presenciar, descubrir y reconocer la vivencia plena de defensa de los derechos humanos, de parte de organizaciones de campesinos indígenas, quienes en los primeros talleres educativos, terminaron «educando» a sus educadores. Sus luchas concretas, sus enfrentamientos ante el poder militar, sus planteamientos atrevidos para un tiempo en que apenas se podía hablar de derechos humanos, fueron

una marca indeleble en aquellos educadores que tuvieron la fortuna de conocerlos.

Ambas organizaciones manifestaron diferencias en cuanto al tratamiento educativo de los derechos humanos, tanto por sus respectivos mandatos como también por las visiones prevalecientes en su interior. Mientras la PDH otorgó un mayor énfasis al estudio y aprendizaje de datos históricos y conceptuales básicos sobre los derechos humanos (incluido el conocimiento de mecanismos nacionales e internacionales), en la visión educativa de la ODHAG se privilegió una visión crítica de las violaciones de derechos humanos y de la naturaleza política de su aprendizaje y práctica en la realidad de ese momento.[11]

Una de las expresiones de estas diferencias se encuentra en el hecho de que en los años finales del conflicto, cuando ambas organizaciones ya existían y actuaban, la Oficina del Procurador de los Derechos Humanos realizó acciones educativas con soldados y oficiales del Ejército de Guatemala, mientras que los responsables educativos de la ODHAG en aquel momento optaron por dedicar sus esfuerzos a la educación de las víctimas del conflicto armado. Fue notoria la opción de no establecer relaciones o compromisos educativos con los responsables de la mayor parte de violaciones de derechos humanos. Tómese en cuenta que en ese momento ni la verdad, ni la justicia y, por lo tanto, tampoco la reconciliación aparecían en el escenario, como para justificar un esfuerzo educativo compartido entre víctimas y victimarios. No había condiciones propicias, ni por seguridad, ni por una ética verdaderamente comprometida con la vida y la dignidad.

Se firmó la paz en 1996 y en ese período la educación en derechos humanos también se vinculó a otra línea pedagógica muy necesaria en este momento: la educación hacia y desde la memoria histórica. El viernes 24 de abril de 1998 la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado presentó el informe de su Proyecto de Recuperación de la Memoria Histórica, REMHI, denominado *Guatemala: Nunca Más*. El domingo de esa misma semana, fue asesinado su responsable y líder fundamental, Monseñor Juan Gerardi. Diez meses después, el 25 de febrero de 1999, la Comisión del Esclarecimiento Histórico hizo entrega del Informe *Memoria del Silencio*, al que ya nos referimos anteriormente.

[11] Los principios de una educación en derechos humanos y propuestas para la práctica están recogidos en diferentes materiales publicados por el Arzobispado de Guatemala, un ejemplo es la obra: Aldana, Carlos. *Una milpa llamada esperanza. Curso popular en Derechos Humanos.* Guatemala: Oficina de Pastoral Social del Arzobispado de Guatemala, 1998.

Ambos informes, tan dolorosos como necesarios, respondieron a las demandas de justicia de un pueblo ya cansado del sufrimiento del conflicto armado interno. Pedagógicamente también representaron recursos de alto valor para aprender y comprender una realidad histórica tan reciente y por ello con tanta incidencia en la actualidad. También ambos informes, con sus respectivos procesos de difusión y aprovechamiento educativo, se convirtieron en bases fundamentales no únicamente para comprender el pasado sino también para educar hacia un futuro diferente y mejor.[12]

Sin embargo, tuvieron que enfrentarse, junto a la educación en derechos humanos, a la crítica y rechazo de los sectores de poder, que permearon a la sociedad en general. Se creó una visión de rechazo hacia la educación en derechos humanos y, por supuesto, hacia la educación desde y para la memoria histórica, mediante argumentos como que educar en derechos humanos era ayudar a los delincuentes, o que recordar el pasado no ayudaba a construir una realidad diferente, o principalmente porque significaba abrir heridas que ya habían sanado.

Debe tenerse claro que mientras la verdad y la justicia no alcanzan a estar presentes de manera firme y poderosa, principalmente como lucha contra la impunidad (no como búsqueda de venganza), en ninguna sociedad puede hablarse de auténtico resarcimiento. Esto tuvo que tenerlo muy claro esa visión educativa que iniciaba sus andaduras en el país.

También fue haciendo su aparición otro eje educativo: la educación para la paz.[13] Tampoco estuvo exento de las discusiones y contradicciones del otro eje. Para algunos, la educación para la paz surgió para suavizar, disminuir o menguar una visión crítica sobre la realidad, al pretender enfatizar el aprendizaje de valores y actitudes, como la reconciliación sin búsqueda de la justicia o la verdad. O pretender educar para la paz personal e íntima, sin la consideración de los componentes estructurales, sociales y políticos del entorno de la persona.

[12] Con la finalidad de contribuir a una educación en derechos humanos, la Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala, en el marco del Proyecto Interdiocesano de Recuperación de la Memoria Histórica, publicó el año 2000 la versión popular del Informe REMHI: Arzobispado de Guatemala-oficina de derechos humanos. *Memoria, verdad y esperanza. Versión popular del informe REMHI: Guatemala Nunca Más*. Guatemala: ODHAG, 2000. Desde otros ámbitos también se publican otros materiales cuya finalidad es dar a conocer la otra historia de Guatemala, como la obra de Filóchofo. *La otra historia (de los mayas al informe de la Comisión de la Verdad).* Guatemala, 1991.

[13] Las ideas y propuestas sobre educación para la paz se han desarrollado en las obras: Aldana, Carlos. *Desafíos pedagógicos de la paz*. Guatemala: Editorial Universitaria, 1995; y Aldana, Carlos. *Ternura y postura: la educación para la paz.* Guatemala: UNESCO-FLACSO, 2004.

Algunas iniciativas persiguieron no disminuir la naturaleza crítica de una concepción integral de la paz, más allá de su consideración como «ausencia de la guerra». La construcción de condiciones de justicia, de garantía, acceso y desarrollo de los derechos humanos, así como la innegociable búsqueda de la verdad y la justicia, también empezaron a ser parte de propuestas educativas para la paz. Puede afirmarse que el escenario educativo por la paz, incluso llevado a las dinámicas e institucionalidad escolares, mostró oscilaciones: por un lado, la expresión individualista de la paz que privilegió una educación personalista, axiológica, reducida a su expresión espiritual y casi religiosa. Por otro lado, una educación para la paz desde el análisis crítico de la realidad y la lucha fundamental y priorizada hacia los cambios estructurales, sin otorgar importancia a los procesos individuales, íntimos o espirituales. Una posición integral también lanzó su mirada a los polos de la tensión: una auténtica educación para la paz en un país golpeado por una historia estructural de más de 500 años y un conflicto armado de 36 años, recientemente concluido, solo podía realizarse desde la consideración y atención de los aspectos estructurales y contextuales junto al desarrollo profundo de procesos de recuperación y desarrollo psicosocial de las personas aprendientes.

Debe enfatizarse que en el sistema educativo oficial se privilegió la visión personalista, intimista y de claro énfasis por la amnesia histórica. Esto tuvo lugar desde el mismo gobierno que firmó los acuerdos de paz, representante claro de los grandes poderes económicos. El siguiente gobierno también aportó en una educación acrítica por la paz, sobre todo porque uno de los principales personajes de la triste historia del conflicto armado interno, el general Ríos Mont –jefe de gobierno en 1982–, ocupó entre el 2000 y el 2004, el cargo de Presidente del Congreso de la República. ¿Era posible que el Ministerio de Educación pudiera crear condiciones para desarrollar una educación para la paz y los derechos humanos, desde una profunda y responsable visión crítica? La respuesta es obvia para los dos primeros gobiernos después de la firma de la paz, pero también lo es en el tercero, cuando los representantes del poder económico establecen un nuevo gobierno favorable a sus intereses. Casi 20 años después, en la actualidad, el gobierno está presidido de nuevo por un general del Ejército guatemalteco que también fue protagonista directo de las violentas acciones durante el conflicto armado interno.

3.2 La educación desde y para los pueblos indígenas

Ya hemos expresado que de diez víctimas del conflicto, ocho fueron indígenas. Es evidente que el pueblo empobrecido, pero sobre todo en su expresión indígena, ha sido excluido del goce y la vivencia de todos los derechos humanos, incluido el de la educación. Sin embargo, no puede soslayarse que son las organizaciones de los pueblos mayas las que más dinamismo y lucha han manifestado a favor del derecho a la educación.

La educación bilingüe intercultural, es decir, el acceso a una educación formal desde la cultura y el idioma maternos, sigue siendo una de las deudas más significativas y profundas del Estado guatemalteco en materia educativa. Sin embargo, fue gracias a la lucha de las organizaciones indígenas, principalmente en el contexto de la firma de los acuerdos de paz, que se alcanzó una mayor visibilización y reivindicación de la educación bilingüe intercultural. Un alcance institucional significativo fue la creación en el 2003 de un viceministerio de educación bilingüe intercultural (el cuarto en ser confomado en la historia del Ministerio de Educación en el país). La reforma educativa se fundó en los criterios de la multi e interculturalidad.

La inequidad educativa es evidente en relación a la niñez y juventud indígenas, pues con una población indígena de más del 40% en relación a la totalidad poblacional, la educación bilingüe intercultural hasta el 2010 aún se ubicaba en un 15% de atención. La modalidad oficial de educación bilingüe intercultural, según un estudio de Naciones Unidas. Sin embargo, como lo expresó el Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, citado en el mismo estudio, el derecho a la educación en los pueblos indígenas en Guatemala ha ido reduciéndose al bilingüismo.[14]

4. La educación y los Acuerdos de Paz

4.1 La Reforma Educativa

Fueron seis los acuerdos sustantivos que lograron detener el conflicto armado interno en Guatemala, además de otra lista de acuerdos de carácter más

[14] Asturias, L.; Escobar, P.; Sazo, E. *El Estado de Guatemala: avances y desafíos en materia educativa.* PNUD, 2011.

operativo (por ejemplo, lo relacionado con el cese al fuego, reasentamiento, etcétera). En los acuerdos sustantivos aparece la educación en distintas maneras, principalmente en lo relacionado con derechos humanos, atención educativa de poblaciones afectadas por el conflicto armado interno, identidad y derechos de los pueblos indígenas, derechos de las mujeres, formación política.

La especificidad de lo educativo aparece principal y centralmente en uno: el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, firmado en marzo de 1995. El inciso G se denomina «Reforma Educativa» y es desarrollado a través de cinco numerales que significaron una demanda al gobierno de desarrollar transformaciones en el sistema educativo nacional, con las siguientes características, digna de revisarse críticamente veinte años después:

- Ser descentralizado y regionalizado a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales.
- Otorgar a las comunidades y las familias, un papel protagónico en la definición del currículo y el calendario escolar, y la capacidad de proponer el nombramiento y remoción de sus maestros.
- Integrar las concepciones educativas maya y de los pueblos indígenas.
- Ampliar e impulsar la educación bilingüe intercultural y valorizar el estudio y conocimiento de los idiomas indígenas a todos los niveles de la educación.
- Promover el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de vida de las comunidades.
- Incluir en los planes educativos contenidos que fortalezcan a unidad nacional en el respeto a la diversidad cultural.
- Contratar y capacitar a maestros bilingües y funcionarios técnicos administrativos indígenas.
- Perseguir el efectivo cumplimiento del derecho constitucional a la educación que corresponde a toda la población, especialmente en las comunidades indígenas.
- Incrementar el presupuesto del Ministerio de Educación.

La Reforma Educativa en Guatemala pudo ser un paso fundamental y significativo en la transformación del sistema educativo nacional. A diferencia de otras reformas educativas, provenientes de gabinetes, ésta surgió de uno de los momentos de consenso social más importantes de la historia nacional. Además,

se acordó que su impulso y desarrollo fuera a través de la llamada Comisión Paritaria, constituida por representantes del gobierno y de las organizaciones indígenas. Que la Reforma Educativa estuviera establecida en el acuerdo específico sobre los pueblos indígenas fue un motivo de esperanza, una luz y un avance en esta lucha contra las exclusiones. Pero este cualitativo salto democrático, gesto de inclusión intercultural, fue diluyéndose con el paso del tiempo, hasta alcanzar la negación máxima de la participación ciudadana en los asuntos educativos, como lo demuestra el gobierno en el período 2010-2014.

4.2 El derecho a la educación con disfraces y negaciones: el camino de 20 años de la Reforma Educativa

Suficiente tiempo ha transcurrido desde aquel acuerdo de paz que posicionó el concepto de «reforma educativa» en las distintas dimensiones de la participación ciudadana guatemalteca. Ya son veinte años y casi cinco gobiernos. Ese posicionamiento también ha contribuido a una reflexión que reduce la educación, en un sentido muy general y amplio, a lo que sucede estrictamente en el sistema escolar. Casi como si no ocurrieran procesos y hechos educativos en las interacciones que tienen lugar entre personas, entre pueblos y culturas, fuera de las aulas, en las calles, en los mercados, en los pueblos, en las luchas comunitarias. Una mirada crítica hacia lo escolar y lo no escolar puede aproximarnos a reflexiones como las siguientes:

a) La educación formal como ejemplo de inequidad

Los indicadores oficiales registran, en algunos casos, mejoras que ocultan la tendencia y la presión internacional. Y cada gobierno trata de obtener la ganancia política de esas estadísticas.

Sin embargo, la inequidad sigue notoria. Por razones de género, condición socioeconómica, o por históricas causas étnicas y culturales, la desigualdad se mantiene al interior del sistema educativo. Incluso tampoco, a casi el término de los Objetivos de Desarrollo del Milenio señalados para el 2015, el segundo de esos objetivos –la enseñanza primaria universal– no parece que vaya a ser una meta alcanzable en Guatemala. Más grave aún es que el objetivo número 1 esté lejos de su conquista –erradicar la pobreza extrema y el hambre–, cuando un tercio de la población manifiesta dificultades escandalosas para alimentarse y saciar el hambre. La inequidad tampoco se desconecta de la falta de

calidad o de la ausencia de pertinencia en las propuestas, políticas y programas desarrollados por el Ministerio de Educación.

b) Una Reforma Educativa más formal que real

¿Cómo hablar de auténticos avances educativos mientras el 90% del presupuesto del ministerio responsable se dedica al pago de salarios? ¿Cuál es el margen de auténtica inversión educativa con la que cuentan los gobiernos? Hablar de «reforma educativa» es hablar de cambios en las formas, por ejemplo, modificaciones en los contratos docentes sin asegurar mejor calidad en su desempeño; o imponer la formación inicial docente en el sector terciario, sin asegurar mínimos en la calidad y la visión que va a orientar ese esfuerzo. Pero no hay cambios de fondo, porque ni en la visión, ni en los paradigmas, ni en la calidad didáctica o metodológica, tampoco en los recursos e instalaciones, en ningún aspecto se verifican profundas modificaciones de calidad. Se esgrimen avances en el cumplimiento de metas y políticas determinadas, pero siguen sin aparecer -como consecuencia de esa reforma- ni el desarrollo de la capacidad intelectual, ni el desarrollo de capacidades para transformar la realidad social, mucho menos para asumir las conflictividades psicosociales de la realidad actual.

c) La hegemonía de la educación neoliberal

Tanto el discurso como la práctica cotidiana de la educación formal en Guatemala indican una visión economicista de lo educativo. Es decir, la educación que cuenta, que vale o que tiene que ser apoyada, es aquella que contribuya a la formación de sujetos consumistas, acríticos e individualistas. No la que forma ciudadanos y ciudadanas integrales y comprometidas con su mundo. No es de extrañar, entonces, que la falta de calidad integral, la ausencia de pertinencia, la desigualdad en el acceso y disfrute del derecho a la educación, se sumen a la falta de reivindicaciones políticas y ciudadanas de lo educativo, ya no solo de las autoridades educativas, sino ¡alarmantemente! de expresiones sindicales que debieran ser la voz de alerta, el contrapeso ciudadano no solo sectario. No cuenta tampoco una auténtica formación política, ciudadana y desde el enfoque de derechos cuando domina una concepción de la educación como un «servicio» y no como un derecho que el Estado tiene

obligación de garantizar. Por eso no sorprende el predominio de la educación privada en el nivel secundario.

d) Los espacios reducidos para la auténtica ciudadanía

En el 2014 se redujeron las funciones sustantivas del Consejo Nacional de Educación, una instancia consultiva establecida en la Ley de Educación Nacional, que podía aprovecharse para la discusión ciudadana sobre la educación, aun en su limitada expresión centralista. Sin embargo, también eso fue debilitado. En el 2012 y el 2013 se combatió con fuerza desproporcionada la expresión organizada de estudiantes de secundaria, a un costo altísimo para la construcción de una nueva cultura política en el país. Pareciera que el derecho a la educación no puede ser ni discutido ni planteado fuera de los espacios y las visiones del poder dominante en este país. La ironía pedagógica se hace palpable al revisar el Currículo Nacional Base del país y verificar que insiste en la formación ciudadana del estudiantado de primaria y secundaria, incluso hasta con discurso inspirador. Llevar a la práctica una minúscula parte de lo planteado en el currículo ha significado, en la realidad social y hasta judicial, la criminalización de estudiantes guatemaltecos.

e) La victoria de la postura apolítica en la educación por los derechos humanos y la paz

El penduleo pedagógico del que hablamos anteriormente al referirnos a la educación para la paz en los últimos años del conflicto armado interno, no existe hoy. Se quedó fijo en la postura falsamente apolítica, la que privilegia una formación de valores pero sin política, de búsqueda de la paz, pero sin «tocar las estructuras». Una visión que busca educar para la reconciliación y el perdón, ocultando las terribles realidades del pasado y, sobre todo, buscando en la amnesia un factor de amnistía. Sucede que en las mismas aulas universitarias ni el conflicto armado interno, ni los acuerdos de paz, mucho menos la comprensión profunda y estructural de la realidad, ocupan espacio o constituyen contenidos de manera generalizada.

Estos veinte años no parecen indicar avances hacia la transformación radical y verdadera de la realidad injusta y desigual en nuestro país. Sin embargo, ha tenido lugar, ¡y está ocurriendo todos los días!, una educación desde

los pueblos y organizaciones indígenas, desde las organizaciones de mujeres, desde los procesos e iniciativas de educación con y para jóvenes en los ámbitos comunitarios y sociales. Incluso empiezan a aparecer, con la timidez propia de quien teme ser golpeada o reprimida como otras, iniciativas y compromisos sostenidos de organizaciones de jóvenes a favor de nuevas visiones de educación integral en sexualidad que abren nuevas posibilidades para transformaciones paradigmáticas fundamentales en una sociedad tan conservadora ideológicamente como afectada psicosocialmente.

La educación transformadora, como alternativa a la impuesta y dominante, la que no se aprisiona en el discurso neoliberal, la que no muere por la falta de calidad y profundidad de funcionarios y docentes acomodados, no se ha detenido desde que se sembraron las semillas de la esperanza y la dignidad. Precisamente en esos tiempos en los que las armas y la opresión fueron más notorias que en el presente.

Los cambios auténticos y profundos en la educación guatemalteca no vendrán, téngase claro, ni de funcionarios, ni de académicos tradicionales, ni de sindicatos docentes sectarios. ¡Van a venir, están viniendo, de jóvenes, de mujeres, de pueblos indígenas, de mujeres y hombres atrevidos por la vida!

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 65-81
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

DOI 10.2436/20.3009.01.163

Tema monogràfic

Unha aproximación ao debate actual sobre cidadanía e o dereito á educación: lembrando a Giner

An approach to the current debate on citizenry in its right to education: recalling Francisco Giner de los Ríos

Eugenio Otero Urtaza
otero.urtaza@usc.es
Universidade de Santiago de Compostela (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2015
Data d'acceptació: setembre de 2015

RESUM

Ser un ciutadà lliure i actiu no és un assoliment aliè a un context en què cada persona es pot educar en plenitud. Una ciutadania que té iniciativa i es mou amb un conjunt de valors que estimem positius, no sorgeix d'un sistema educatiu descuidat. L'educació és actualment un dret de tothom, sense restricció o minoració a cap col·lectiu, però no n'hi ha prou a enunciar, necessitem que les generacions joves arribin a desenvolupar-se activament en una comunitat i aprenguin a conviure amb altres grups diferents del seu. En aquest article es fa una anàlisi de la construcció de la idea de la ciutadania europea en la seva història recent, i es recupera el pensament de Francisco Giner de los Ríos, especialment pel que fa a la seva idea de la «persona social», molt útil per comprendre la naturalesa del que avui anomenem organitzacions no governamentals i l'acció educadora que realitzen.

Paraules clau: ciutadania activa, dret a l'educació, Francisco Giner de los Ríos, educació no formal, participació ciutadana.

ABSTRACT

Being a free, active citizen is not an achievement that is unrelated to a context in which each person can be fully educated. A citizenry that has initiative and moves at the rhythm of a set of values that we esteem positive does not stem from a neglected education system. Education is currently a right for everyone without restriction or diminution in any group, but it is not enough to merely state it, we need the young generations to manage to actively flourish within a community and to learn to live alongside other groups that are different to their own. In this article an analysis is made of the construction of the idea of European citizenry in its recent history, and the thinking of Francisco Giner de los Ríos is recovered, especially as regards his idea of the «social persona» which is most useful to understand the nature of what we now call non-government organisations and the educational action they carry out.

Key words: active citizenry, right to education, Francisco Giner de los Ríos, non-formal education, citizen participation.

RESUMEN

Ser un ciudadano libre y activo no es un logro ajeno a un contexto en el que cada persona puede educarse en plenitud. Una ciudadanía que tiene iniciativa y se mueve al ritmo de un conjunto de valores que estimamos positivos, no surge de un sistema educativo descuidado. La educación es actualmente un derecho de todos y todas sin restricción o minoración en ningún colectivo, pero no basta con enunciarlo, necesitamos que las generaciones jóvenes lleguen a desarrollarse activamente en una comunidad y aprendan a convivir con otros grupos diferentes al suyo. En este artículo se hace un análisis de la construcción de la idea de la ciudadanía europea en su historia reciente, y se recupera el pensamiento de Francisco Giner de los Ríos, especialmente en cuanto a su idea de la «persona social», muy útil para comprender la naturaleza de lo que hoy llamamos organizaciones no gubernamentales y la acción educadora que realizan.

Palabras clave: ciudadanía activa, derecho a la educación, Francisco Giner de los Ríos, educación no formal, participación ciudadana.

1. Introdución

O concepto de cidadanía retomou nos últimos anos unha maior presenza nos debates educativos e o traballo diario da escola, tanto porque naceu a unha nova dimensión, «a cidadanía europea, como porque hai actualmente un rebatemento dos valores excluíntes e tradicionais dos Estados e comunidades nacionais polo peso que neles ten a emigración e o xurdimento de novos dereitos a colectivos de persoas, que deben facerse compatibles cos doutros colectivos máis aferrados a prácticas arraigadas neses territorios. É unha situación que fai aos movementos políticos que crearon os estados contemporáneos e estenderon a escolaridade despois da Revolución Francesa, moi débiles intelectualmente, xa que os valores con que foron constituídos eses ordenamentos xurídico-políticos non prevían un escenario de globalización, non tanto polo intercambio mundial de comercio senón polas comunicacións instantáneas e desprazamentos masivos das persoas de culturas afastadas, da incerteza do lugar en que habitan os capitais, do rexurdimento de poderes relixiosos ou de formas de terrorismo que non teñen tanto que ver coas loitas entre clases sociais senón cun fanatismo incomprensible no século xxi. Asistimos mesmo a un declive do Estado que entra en crise como «contedor da economía»[1] e ao que os seus instrumentos clásicos, incluído o exército, non lle serven para fixar unhas mouteiras que establezan o seu propio espazo de dominio con claridade.

Desde fai máis de douscentos anos, moitos intelectuais estiveron traballando por lograr a paz e unha alianza política entre os pobos europeos que, entón, tiñan unha clara supremacía no planeta. Tratábase de lograr un entendemento que acabase cos enfrontamentos que tiñan as potencias do continente polo dominio do mundo, o que foi establecendo unha cultura pacifista e de pactos que foi crecendo no tempo, especialmente cos grandes educadores que xurdiron despois da i Guerra Mundial.[2] Eses plans e desexos desembocaron na Unión Europea. Pero antes, desde os tempos napoleónicos, hai pensadores que querían alcanzar uns valores comúns, educar á mocidade nuns esquemas

[1] Mercado Pacheco, P. «Estado y Globalización. ¿Crisis o redefinición del espacio político estatal?», *AFDUAM*, 9 (2005), pp. 127-150 (p. 130).

[2] O remate da Guerra desencadeou un potente movemento educativo que buscou na escola un baluarte contra o espírito belicoso e o prurito de resolver coas armas os conflitos entre os pobos que tivo no Congreso de Calais da Liga Internacional de Educación Nova en 1921, un momento de especial acordo entre os grandes educadores europeos e americanos. É un movemento especialmente sensible a unha corrente de educación democrática, máis igualitaria e popular, que en España tropezaría moi pronto coa Ditadura de Primo de Rivera.

mentais diferentes, nos que non houbese o recurso ás armas para resolver un conflito, senón o diálogo e a negociación constante, o coñecemento mutuo e até unha sa rivalidade que podía canalizarse co deporte. Ferdinand Buisson, Pierre de Coubertin, Wilhem Foester, H.A.L. Fisher, incluso William T. Harris nos Estados Unidos, e desde logo en España Francisco Giner de los Ríos, son desa estirpe. Representan ese antecedente dun espírito común que se empezou a construír despois de 1945 en busca deses dereitos que hoxe constitúen a «cidadanía europea».

O proxecto Spinelli de 1984, xa sinalaba que «Os cidadáns dos Estados membros son, por devandito motivo, cidadáns da Unión. [...] Os cidadáns da Unión participan na vida política da mesma baixo as formas previstas polo presente Tratado, gozan dos dereitos que lles son recoñecidos polo ordenamento xurídico da Unión axeitase ás normas da mesma». E o Consello de Europa na súa reunión de outubro de 1990 en Roma introduciu esa noción de «cidadanía europea» que finalmente quedaría plasmada no tratado de Maastricht en 1992.[3] En 1995 a Comisión Europea creou un Grupo de Reflexión sobre Educación e Formación presidido por Edith Cresson. Este grupo, subscribiu un informe en 1996 titulado «Construír Europa mediante a Educación e a Formación» que se facía unha afirmación que foi moi celebrada: «A cidadanía europea é, sobre todo, unha idea humanista. Trátase de construír unha Europa democrática que respecte certo equilibrio entre as consideracións económicas, tecnolóxicas, ecolóxicas e as consideracións culturais. No "soño europeo", as nosas nacións aprenderían a convivir, arranxarían os seus conflitos sen buscar chibos expiatorios no estranxeiro. Onte o pesadelo europeo foi o holocausto; hoxe é a purificación étnica. Introducir a idea de cidadanía europea [...] ten implicacións de peso que van máis aló do enfoque económico, para tender á integración europea».[4]

En 1997 o tratado de Amsterdam, asinado o 2 de outubro, dedicaba a segunda parte á cidadanía da Unión, cuxas aspiracións quedaron estancadas polo tratado de Lisboa, asinado o 13 de decembro de 2007, que só recoñece capacidade aos Estados contratantes, quedando a cidadanía supeditada a estes. Namentres, os acontecementos dos que foi protagonista a Estado francés en

[3] Forner Muñoz, S.; Senante Berendes, H-C. «Nación, ciudadanía e identidad europea. Una aproximación historiográfica a propósito de la Constitución Europea», *Àgora. Revista de Ciencias Sociales*, 25, 2005, pp. 25-27.

[4] Citado de Historiasiglo20.org: «La historia de la Unión Europea. La ciudadanía europea», URL: http://www.historiasiglo20.org/europa/ciudadunion.htm [Consulta: 30-10-2015]

relación coa inmigración romanesa e búlgara en 2013, as limitacións impostas polo goberno británico a outros europeos comunitarios e o auxe de movementos xenófobos e de rexeitamento aos inmigrantes e o fanatismo, fan máis necesario o fortalecemento da cidadanía europea, e a liberdade de circulación das persoas que a posúen. Un fortalecemento que non é posible sen unha maior participación directa desa cidadanía, diversa culturalmente, o que nos leva a un segundo elemento que é necesario abordar para explicar esta cuestión: como é posible abordar esa multiculturalidade nun espazo compartido e con dereitos comúns a todos.

Posiblemente recuperar a Francisco Giner de los Ríos para un debate tan actual poida parecer algo sorprendente. Porén, traer ao presente a pensadores que se caracterizaron polo seu espírito de tolerancia e que soñaban xa no século xix coa construción europea, non só o enriquece, senón que ademais descobre que hai arelas educativas sobre a formación de hábitos cidadáns na mocidade que teñen unha ancoraxe sólida no pasado e que achegan elementos que cremos que foron descubertos agora, pero que, en realidade, posúen unha longa traxectoria de reflexión no conxunto de pensadores que abriron España á modernidade democrática.

2. Cara a unha cidadanía activa

Habermas afirma que na filosofía do dereito compiten dúas posturas contrarias na interpretación dunha cidadanía activa: a iusnaturalista que nace con Locke que cristalizou nunha «comprensión individual-instrumentalista do rol do cidadán» e «a tradición republicana da teoría do estado que se remonta até Aristóteles» que fai unha interpretación ético-comunitarista do mesmo. Na liña liberal aberta por Locke, a cidadanía mantense unida por unha situación xurídica; no segundo caso, o modelo da participación faise visible nunha comunidade ético-cultural que se autodetermina, e engade: «Nunha lectura, os individuos mantéñense á marxe do estado, a cuxa reprodución contribúen con determinadas achegas –na forma de votos e impostos–. Na outra, os cidadáns intégranse na comunidade política como as partes no todo, de maneira que só poden construír a súa identidade persoal e social baixo o horizonte das tradicións comúns e das institucións políticas recoñecidas. Na interpretación liberal os cidadáns non se diferencian esencialmente das persoas privadas que fan valer os seus intereses prepolíticos fronte ao aparello estatal. Na interpre-

tación republicana a cidadanía realízase só nas prácticas colectivas de autodeterminación».[5]

Quizais o krausismo non resulte unha filosofía moi atractiva aos europeístas convencidos de agora, pero propón ideas nas que se asenta hoxe a unidade moral do continente. Krause pedía, nada menos que en 1811, unha «unión superior política» entre os seus estados, un «envolvemento de pobos dentro de pobos superiores até o pobo humano» e chegar a unha sociedade política superior rexida mediante «unha constitución común na que cada pobo sexa, non xa absoluto, senón relativo e interior no Estado común».[6] Un «Estado-Europa» dicía, onde os pobos manterían unha relación pacífica e que conservando a súa identidade contribuirían á humanización do continente, con autoridade e leis comúns e baixo «un poder realmente público» que permitiría afirmar a paz europea, terminar co equilibrio internacional entre as grandes potencias, e, consecuentemente, substituír a guerra polas vías do dereito.[7] É evidente que Giner coñecía estas ideas que difundira Sanz del Río, e que ambos defenderon en España o «organicismo harmónico», unha forma de pensamento que, en definitiva, buscaba superar «o individualismo formalista a través da defensa dun organicismo social», no cal o Estado pon as condicións para que os individuos poidan desenvolverse,[8] e que certamente foi unha tentativa de vencer as contradicións que xeraba un excesivo individualismo cos requirimentos dunhas sociedades que empezaban a adquirir moita complexidade tras o abandono de formas dogmáticas e pechadas de ordenar a existencia. Máis que incidir no rearmamento do «espírito nacional», Giner e outros intelectuais coetáneos estaban a buscar un nexo de valores cidadáns que ensamblase a Europa, tal como vira que pedía o propio Krause, baseándose na cultura popular e a procura do *volksgeist*, pero á súa vez sen perder o sentido de que os pobos

[5] Habermas, J. «Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo», *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta, 1998, pp. 619-643. Texto recollido en: http://www.proyectos.cchs.csic.es/politicas-migratorias/sites/proyectos.cchs.csic.es.politicas-migratorias/files/Ciudadania_e_identidad_nacional_-_Traduccion.pdf [Consulta: 30-10-2015]

[6] Krause, K. C. F. *Ideal de la Humanidad para la vida con introducción y comentarios de Sanz del Río*. Madrid: Imprenta de F. Martínez García, 1871, pp. 20-24. URL: http://www.ttle.satd.uma.es/files_obras/IDEAL_DE_LA_HUMANIDAD_PARA_LA_VIDA.PDF [Consulta: 30-10-2015]. É ben coñecida a peripecia e significado deste libro tras as investigacións de Enrique Menéndez Ureña ás que me remito, o que non quita o seu valor e a influencia que esta publicación tivo en España e o extraordinario debate que xerou.

[7] *Ibid.*, p. 74.

[8] Monereo Pérez, J. L. «El pensamiento sociopolítico y pedagógico de Francisco Giner de los Ríos», *Revista de derecho constitucional europeo*, 15 (2011), p. 544.

debían conectarse con harmonía, compartindo valores civís e un sentido de Humanidade que a todos conviña.

A *Carta de Dereitos dos Fundamentais da Unión Europea*, proclamada en Niza o 7 de decembro de 2000, ensinaba que o patrimonio espiritual e moral da Unión Europea está fundado sobre os «valores indivisibles e universais da dignidade humana, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, e baséase nos principios da democracia e do Estado de Dereito», e que, ademais, a Unión Europea debía contribuír á preservación e aumento deses valores. O Tratado de Lisboa fixo que esta Carta fose xuridicamente vinculante, con excepcións algo vergoñosas para o Reino Unido, Polonia e Chequia. 2013 foi proclamado ano da Cidadanía Europea, como recordatorio dos dereitos que teñen os seus habitantes. Esta proclamación produciu un conxunto de debates e creou unha rede de intercambio que aínda continuaba no outono de 2014,[9] e fundouse unha alianza de organizacións da «sociedade civil» que está se está a fortalecer actualmente[10] no eido dunha «cidadanía activa», publicándose un manifesto, cuxo primeiro punto defende: «Unha cidadanía democrática que está baseada na condición de persoa xurídica e inclúe os aspectos vitais dunha sociedade democrática relacionados con temas tales como a educación, a cultura, o desenvolvemento sustentable, a non discriminación, a inclusión de minorías étnicas, a participación na sociedade de persoas con discapacidade, a igualdade entre xéneros, o que supón a representación igualitaria de mulleres e homes na toma de decisións, etc.».[11]

A idea dunha cidadanía activa esixe á súa vez un esforzo educativo que é necesario manter, porque a democracia, lembra Miquel Martínez, «lonxe de estar garantida, cada vez dependerá máis da capacidade, a formación, a vontade, a esixencia e a responsabilidade que mostre a cidadanía»[12]. Na actividade do que denominamos actualmente «sociedade civil» ou «organizacións non gobernamentais» hai moita necesidade de recuperación dun espírito de iniciativa que trata de escapar ao amparo do Estado nas súas distintas administracións ou doutros poderes que adoitan esixir lealdades ás que cidadáns

[9] Citizens 2014. URL: http://europa.eu/citizens-2013/en [Consulta: 30-10-2015].

[10] The European Year of Citizens Alliance (EYCA). http://ey2013-alliance.eu/ [Consulta: 30-10-2015].

[11] EYCA. European Year of Citizens 2013 Alliance. Manifiesto. URL: http://www.civic-forum.fr/site/images/stories/pdf/eyca2013_manifiesto_es.pdf [Consulta: 30-10-2015].

[12] Martínez Martín, M. «Educación, valores y democracia», *Revista de Educación*, número extraordinario, 2011, pp. 15-19.

libres non deben submisión. Non se trata de negar lexitimidade ás institucións representativas, senón de que estamos a nos abrir a unhas formas de organización da cidadanía que rachan coa inercia da falta de proxectos colectivos cos que cada cidadán se identifica e permítenlle intervir nos asuntos nos que non só ten intereses, senón tamén unha idea do mundo, que lle levan a defender unhas posicións éticas que comparte en conxuntos asociativos máis amplos.

Giner na *Teoría de la Persona Social* falaba das «sociedades intermedias» polas cales a acción descende desde a representación política até o individuo, o cal posúe unha conciencia racional e amósase socialmente activo. Unha idea sobre participación na vida colectiva que ben podería traspoñerse ao que hoxe entendemos por «sociedade civil» porque, sen ser estatista, Giner foi un pensador identificado sempre coa defensa do público. Un dos aspectos nos que máis traballou Giner foi precisamente o estudo dese suxeito social que non estaba sometido ás institucións establecidas pero que tampouco se organizaba por un simple suceso ou conxuntura, tratando de transformar a orde das cousas mediante o exceso e a improvisación, ou a ruptura revolucionaria. Era consciente de que o corpo social tiña que estar representado nas institucións legais dun país, pero que á súa vez contribuía á «obra tácita e difusa do dereito consuetudinario» que era unha creación «orgánica e involuntaria, nacida de leis invencibles, non estando en mans de sociedade algunha ter ou non eses órganos; senón que se procrean inevitablemente, conforme se van presentando as condicións necesarias para a súa diferenciación gradual».[13]

Facer real a compatibilidade entre a identidade cultural e a idea de cidadanía é un dos retos máis complexos das sociedades do século xxi, porque a defensa das identidades presenta aspectos que entran en conflito entre si, que só poden ser resoltos mediante o Dereito e a Educación, creando un clima de diálogo que afasta o fanatismo e a intolerancia entre os grupos, tecendo formas superiores de cultura. As identidades, territoriais, étnicas, relixiosas, sexuais ou doutra índole, non poden imporse como formas dogmáticas, uniformes e universais, que deban ser asumidas polos individuos, senón que é unha maneira de estar na comunidade que é alterable polo propio devir e os cambios que ocorren na convivencia, a subsistencia ou irrupción de valores, as achegas de cada xeración ou as trasfegas comerciais e o aumento ou diminución da prosperidade dun territorio.

[13] Giner de los Ríos, F. «El estado de la personal social», *La persona social. Estudios y fragmentos,* Tomo i. Madrid: La Lectura, 1923, pp. 213-300 (p. 266).

3. A idea de cidadanía no século xxi

O desenvolvemento democrático está a esixir maiores niveis de participación, que como estamos vendo recentemente en todo o territorio español, non é unha inquietude pasaxeira e que leva ás eleccións primarias nos partidos políticos ou á constitución de asembleas cidadás con demandas nas que se fai visibles maiores esixencias de transparencia na xestión dos asuntos públicos. Non xa abonda con que a cidadanía poida elixir representantes ante un parlamento ou outras institucións políticas. O desexo de participar nas decisións, ou que as decisións que toman os órganos políticos cuxos membros foron elixidos sexan máis explicadas, levou nas últimas décadas á creación de organizacións, á marxe de poderes constituídos, con labores concretos que piden un maior debate das decisións e dos intereses non explícitos que se ocultan con frecuencia nas leis e decisións dos parlamentos. Ademais, a existencia de organismos oficiais non elixidos cun gran poder económico que interveñen na vida dos Estados e a política que desenvolven os gobernos lexitimamente elixidos, é tamén unha cuestión que cambiou a percepción da cidadanía sobre o poder real que teñen os seus propios gobernantes elixidos. Sinala Hopenhayn que en «a posmodernidade, a nova cidadanía redefínese polo descentramento e a autoafirmación diverxente dos suxeitos, en parte como resposta a tendencias propias da globalización, como son o enfraquecemento dos Estados nacionais e a maior diferenciación social que tende a darse a escala planetaria co novo paradigma produtivo».[14] O cidadán non é agora só un suxeito que posúe dereitos e participa en procesos electorais, senón que ademais quere intervir politicamente mediante a súa adscrición a unhas organizacións que el mesmo sente que controla, como está a ocorrer entre nós desde que se desencadeou o Movemento 15M e que actualmente está a desencaixar o sistema de partidos formado na Transición, na procura de novos pactos sociais coa aparición de formacións políticas que cuestionan o actual statu quo.

Podería dicirse que asistimos á recuperación dunha idea republicana e quizá máis comunitaria do sentido de cidadanía, pero que non se circunscribe tanto a formas de participación política en partidos ou outras organizacións oficializadas, senón que acolle unha gran variedade de prácticas asociativas que se presentan como elementos de presión ante as institucións políticas elixidas. Certamente Giner, recollendo o legado de Ahrens, cría que a sociedade estaba

[14] Hopenhayn, M. «Viejas y nuevas formas de ciudadanía», *Revista de la Cepal*, 73 (2001), pp. 117-118.

por encima do Estado, porque este último infunde «certa prudente desconfianza respecto da acción dos poderes públicos», polo que había que volver os ollos a estimular a acción do espírito social, «para que os dirixa, supla e refree, saíndo dunha apatía semellante á morte, e coa cal non cabe liberdade verdadeira en pobos que, máis ben que vencer ao antigo absolutismo, parecen habelo subdividido entre moitos».[15] Non tiña, convén lembralo, unha noción estatista da participación na vida pública e era consciente de que o armazón xurídico non podía botar por terra os movementos que xurdían da sociedade viva, cuxa acción o completaba, e chegado o caso, modificábao. Esta prosapia liberal do século XIX non deixou un rastro no antiestatismo de moitas organizacións sociais que se din «non gobernamentais»?

Hai actualmente, que dúbida cabe, un renacer dos movementos cidadáns que tentan dinamizar as sociedades axitando as estruturas burocráticas das institucións. A comunicación entre persoas cuns mesmos intereses ou afinidades, case instantánea, a través das redes telemáticas, está a permitir formas de expresión colectiva que fan sentir a súa presenza á marxe dos mecanismos tradicionais de formación de grupos. Estas formas novas de participación mediante un asociacionismo que atende a problemas concretos e globais ao mesmo tempo que, seguindo un lema de paternidade discutida –*pensa globalmente, actúa localmente*–, crean unha cultura de resistencia ás redes oficiais dos poderes constituídos e fan un contrapunto informativo, difícil de controlar mediante a coerción do Estado ou os grandes medios de comunicación que responden aos seus propios intereses. En ocasións os novos movementos que emerxen dentro da sociedade civil ocúpanse de temas dos que os políticos profesionais se apartaron por non ser «rendibles» desde a perspectiva electoral: a atención aos inmigrantes e poboacións marxinais desprotexidas, a protección do territorio e a paisaxe, os dereitos das minorías, os malos tratos aos animais, o cambio climático, as vivendas deshabitadas ou as familias desafiuzadas, os excesos de consumo, etc. Calquera cuestión de interese social que reúna unha morea de persoas suficientes, pode formar unha rede que se comunica de maneira instantánea, e que transmite información e consignas de acción a foros interactivos aos que están conectadas as colectividades que comparten ese mandamento. Organizacións como Change, Avaaz, Greenpeace, Médicos sen Fronteiras, Intermón Oxfam, Amnistía Internacional ou o Partido Pirata, poden facer campañas dunha inmediata difusión en todo o planeta e solicitar

[15] Giner de los Ríos, F. «El individuo y el Estado», *La persona social. Estudios y fragmentos,* Tomo II. Madrid: La Lectura, 1924, pp. 1-63 (p. 24).

apoios masivos para segmentos moi concretos de realidades das que adoitan falar pouco os grandes medios de comunicación, ou dando unha contra-información á que difunden eses medios ou os gobernos.

4. A participación como un atributo do espírito de cidadanía

Krause, como lembra Lissorgues, dicía que «o mundo é unha sociedade de seres en acción recíproca».[16] Nas sociedades actuais, a democracia non é soamente «o goberno do pobo polo pobo», senón que é o goberno do pobo polo pobo cun sentido. William Chomsky (1896-1977), pai do afamado lingüista e activista crítico, describiu pouco antes de morrer, facéndose eco do pensamento de John Dewey, como o obxectivo da súa vida fora «a educación de individuos ben integrados, libres e independentes no seu pensamento, preocupados pola mellora e o realce do mundo e ansiosos por participar na tarefa de que a vida sexa algo con máis sentido, máis digna para todos».[17] Dewey cría que unha sociedade democrática debía debe ser máis xusta e solidaria, unha meta que só podía acadarse cunha educación ampla para todos: «Unha democracia é máis que unha forma de goberno; en primeiro termo é un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conxuntamente. A extensión no espazo do número de individuos que participan dun interese, de modo que cada un ten que referir a súa propia acción á dos demais e considerar a acción dos demais para dar pauta e dirección á propia, equivale á supresión daquelas barreiras de clase, raza e territorio nacional que impiden que o home perciba a plena significación da súa actividade».[18]

A democracia desenvolve unha «vida pública» na que os cidadáns interactúan mediante a palabra e o uso das liberdades de expresión e asociación, pero no que ao mesmo tempo esa capacidade de expresión e asociación posúe unha forza de intervención na vida colectiva que vai revelando non só intereses de parte, senón tamén construción de identidades transversais. A participación cidadá prodúcese desde unhas determinadas organizacións; pero se as orga-

[16] Lissorgues, Y. «Krauso-positivismo, vulgar denominación para un gran pensamiento (o el espíritu sobre todas las cosas)», Lissorgues, Y.; Sobejano, G. (Coords.). *Pensamiento y Literatura en España en el siglo xix: idealismo, positivismo, espiritu moderno.* Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1998, pp. 321-333.

[17] Chomsky, N. *Sobre democracia y educación. Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural.* Barcelona: Paidós, 2005, p. 2.

[18] Dewey, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 2004, p. 82.

nizacións en si carecen dun espírito democrático no que deliberar sobre os seus principios e metas, supón a marxinación a determinados grupos dentro dela, ou empuxan aos seus membros a unhas posicións nas que por compartir uns principios vense obrigados a acoller outros que lles parecen máis borrosos. Neses casos, o espírito sectario pode apropiarse do que esa organización pretende, e acaba enquistándose dentro do tecido social como un organismo burocrático.

Nas cidades hai cada vez máis grupos culturais diferentes, tanto pola inmigración, o turismo, desprazados por guerras e catástrofes, como por os grupos de xubilados que se asentan en determinados territorios, a presenza de grandes empresas multinacionais, a apertura de fronteiras a nacionais doutros países cos que se comparte unha cultura máis ampla, e outros colectivos que viaxan con frecuencia grazas á maior facilidade de comunicacións. Antes, a cultura política dun país era moito máis homoxénea, pero agora todos eses colectivos piden participar na vida política e gozar plenamente dos dereitos que dispoñen os cidadáns que tradicionalmente estaban instalados nese territorio. As grandes urbes, como di Ángeles Marín, «convertéronse en espazos multiculturais de convivencia, pero esa coexistencia entre persoas de distintas culturas pon de manifesto a necesidade de aprender a comprenderse desde esa variedade de culturas»,[19] porque, ao contrario que outras épocas históricas, non admitimos que unha cultura destrúa a outra violentamente, ou que para ser aceptado nun territorio unha persoa deba abandonar os trazos culturais que porta.

De forma paradoxal, este problema prodúcese nun contexto dunha maior globalización que puxo en circulación prácticas culturais que nalgúns casos son asumidas mundialmente, e cando non é así se inxiren, por diversos mecanismos, que non sempre poden ser controlados polo poder existente, no marco xurídico político dun territorio. En poucos lugares do mundo se rexeita rexéitase o rock como expresión musical, en menos aínda navegar por internet ten dificultades políticas. E nos países en que isto ocorre enténdese que son períodos provisionais, momentos de detención na vida social provocados por unha ditadura ou un fanatismo relixioso, e que nalgún momento do futuro salvarase esa circunstancia. A pesar de todas as dificultades e respecto ás diferenzas, os cidadáns están sometidos a unhas leis comúns que se establecen conforme a acordos internacionais e en especial á Declaración Universal dos

[19] Marín Garcia, M. A. «La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos», Bartolomé Pina, M. (coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* Madrid: Morata, 2002, p. 28.

Dereitos Humanos de 1948. Hai efectivamente excepcións, como ocorre nestes momentos co chamado «Estado Islámico» asentado en boa parte de Siria e Iraq, pero é un fenómeno reactivo a cambios que terán que producirse neses territorios nun futuro non demasiado afastado e que posiblemente se están estanse a retardar por unha anterior invasión militar, brutal e destrutora, que aínda está por investigar nas súas consecuencias máis tráxicas.

5. Dereito á educación, espírito de cidadanía e o legado de Giner

A cidadanía non é un atributo que se posúe por vivir nunha sociedade civilizada, senón que se adquire mediante un proceso educativo no que toda a mocidade dun país participa, independentemente dos factores de desigualdade que a sociedade de referencia contén. Certamente esa era a idea con que naceu a *einhetsschule* en Alemaña, nun contexto no que non soamente se buscaba unha cidadanía activa, capaz de facer e de ter iniciativa, senón de que todos e todas conviviran xuntos nos mesmos bancos escolares, porque a educación é un dereito igual para todos, e a escola unha ferramenta que constrúe a sociabilidade dunha xeración. Fernández Soria lembraba como estas ideas que naceron ao calor da filosofía alemá e que foron retomadas por Natorp e Kerschensteiner no primeiro terzo do século xx, interesaron a intelectuais como Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos, Lorenzo Luzuriaga e María de Maeztu,[20] tan influenciados por Francisco Giner, porque en realidade Giner viña defendendo, xa facía tempo, unha escola común, pública e interclasista como unha condición para alcanzar a modernidade democrática, idea que foi retomada tras a Segunda Guerra Mundial, aínda que é difícil imaxinar que Giner fose partidario dun plácido Estado no que o benestar se alcanzaba sen esforzo.

A educación contribúe a adestrar individuos críticos, a que os cidadáns se afagan a expresarse sen atender a dogmas e opinións parciais ou arbitrarias que con frecuencia se emiten nos medios de comunicación social, a erixirse unha identidade persoal que pode actuar en organizacións sociais desenvolvendo un sentido práctico, un nervio ético que permite achegar solucións a unha obra colectiva; ter unha perspectiva ampla que vai máis aló dos problemas concretos cos que nos atopamos na nosa contorna inmediata, chegando a vivir ideais

[20] Fernández Soria, J.M. «Fundar la ciudadanía, formar al hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España», *Revista de Educación*, número extraordinario, 2007, pp. 241-263 (p. 252).

humanos máis altos e decantados. Non só é un ben ao que todo cidadán ten dereito, senón que é un ben que constrúe a comunidade. Simultaneamente, como afirma Delors, «debe achar e definir orientacións que permitan non deixarse mergullar polas correntes de informacións máis ou menos efémeras que se mesturan decotío e conservar o rumbo en proxectos de desenvolvemento individuais e colectivos»,[21] porque actualmente a educación vese obrigada a proporcionar non só o coñecemento dun mundo complexo e en perpetua axitación, senón tamén os instrumentos que lle permitan orientarse por el. Neste sentido a educación formal exerce unha función central neste proceso, pois é na escola onde os nenos e nenas atopan eses instrumentos que lles permiten comprender o mundo; pero á súa vez, na medida que as persoas crecen e abren as súas relacións a círculos máis amplos, a comprensión da cultura e dos fenómenos en que cada persoa se ve envolto adquiren unha maior complexidade e é nese aumento da complexidade onde as organizacións e asociacións de educación non formal adquiren máis importancia.

O dereito á educación non consiste en estar escolarizado, senón en vivir nun espazo político que ofreza ferramentas que permiten a unha persoa tomar decisións con autonomía e sensatez. A educación non formal ofrece un campo de intervención non xa «interdisciplinar» senón global no desenvolvemento dos valores que se considera deben posuír os habitantes dunha democracia. A rede de organizacións que atenden ámbitos de formación que están fóra da escola conforman un tecido que deprende para a cidadanía, e sen dúbida no futuro adquirirán máis importancia, pero, en si, estas organizacións necesitan ser internamente democráticas e abertas. Unha organización xuvenil que é excluínte, en razón das súas ideas, clases sociais, comunidades relixiosos, razas ou grupos nacionais, é máis un perigo para a democracia que unha achega a ela.

As actividades de educación non formal que máis fan implicarse ás persoas son aquelas que propician a participación directa nos problemas da comunidade. Implicarse facendo tarefas voluntarias en coparticipación con outras persoas enriquece a colectivos e mozos e mozas que se descoñecen entre si, porque ademais de que esteamos a espertar o sentido da cidadanía, as organizacións de educación non formal son tamén institucións moi poderosas nos procesos de socialización da diversidade: a súa actividade é tamén un espertar ao carácter público que toda organización debe posuír para os seus asociados e usuarios. Público porque todos podemos participar nesas accións e porque

[21] Delors, J. *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO, 1996, p. 91.

todos podemos contribuír na organización e elección dos cadros que as dirixen. Se hai algo realmente patético na educación non formal, tal como levan á practica en certos concellos e comunidades autónomas, é que as actividades estean organizadas, non polos seus protagonistas, senón por entidades privadas con ánimo de lucro ou non (aínda peor cun rumbo ideolóxico sectario que ás veces estremece). Actividades que son encargadas a esas entidades por algúns políticos elixidos, sen que os protagonistas (mocidade, familias, inmigrantes, voluntarios e outros destinatarios) poidan tomar decisións. A educación non formal está para facer cidadáns máis libres e moito mellor educados, e por tanto responsables e respectuosos cos demais, capaces de escoitar e pórse no lugar dos outros, que obran con intelixencia e solidariedade ante as situacións que a diario deben vivir; non cidadáns controlados nas súas decisións persoais, vixiados no seu estilo de vida, nas súas convicciónsíntimas ou electorais, que deben mostrar submisión ao poder establecido.

A educación fortalece as capacidades individuais e a liberdade das persoas para autodeterminarse, ao mesmo tempo que abre ás preocupacións da vida social; pero esa apertura á vida social implica a vivencia de ideais, que non teñen por que estar circunscritos a formas doutrinarias de ordenar a existencia e cuxas calidades Francisco Giner recolleu nalgúns dos seus escritos. En 1887 sinalaba, en referencia aos valores dos colexios ingleses en comparación cos continentais, que por encima de elementos de identidade e nacionais alcanzaban uns resultados que era necesario considerar: «1) el desarrollo de la personalidad, con todas sus lógicas consecuencias: el sentimiento de dignidad, la independencia de juicio y de la vida, el ánimo varonil. La lealtad, la nobleza de las maneras, el respeto a los demás, la veracidad, llevada a lo increíble –por lo menos a lo increíble para pueblos familiarizados con el hábito cobarde de la mentira– etc.; 2) la sobriedad del trabajo mental, gravemente amenaza hoy, quizá, por el influjo de la adopción en mucha parte del sistema continental pedagógico o; 3) el cuidado y el respeto al cuerpo, ya en lo referente al aseo o la higiene, sin igual en los demás pueblos, y especialmente los latinos, ya al desarrollo armónico de sus fuerzas, sobre todo mediante el juego libre, la mejor gimnasia quizá psico-física; gracias a lo cual presenta esa educación la mayor semejanza con la griega, pero combinando en uno mismo el tipo de Atenas y el de Esparta».[22]

[22] Giner de los Ríos, F. «Los colegios ingleses», *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Tomo ii. Madrid: La Lectura, 1927, p. 235. O artigo é un ensaio sobre o libro de André Laurie, *La vie de collège en*

Este modelo anglosaxón, de coidar as calidades individuais para logo poder participar nunha obra colectiva, o foi perfilando Giner ao longo dos anos. Como poder conciliar o xenio e intelixencia de cada persoa coa súa participación na acción social? A resposta atopámola na idea moito máis complexa que cara a finais do século xix tiña moi elaborada: a *persoa social*. En que sentido esta idea achega elementos para a formación da mocidade do século xxi? En 1899 afirmaba outra vez referíndose á mocidade inglesa: «La acción de la juventud es a veces confesional, más o menos abierta o estrecha, y aun sectaria; otras, neutral, humana y libre; tan pronto imbuida de un espíritu de clase, de favor, de condescendencia graciosa del superior para con el inferior, cuyas líneas de vida se cruzan sólo en un relámpago; tan pronto, penetrada de la convicción de que, por mucho que haga, no va más allá un ápice de estricta justicia, que mezcla y entreteje a todos los miembros de la Humanidad. La presunción y la abnegación, la vanidad y la objetividad, el egoísmo y el desinterés, el humanismo, la piedad, el respeto, el amor, el remordimiento, el sentimentalismo romántico, el miedo a un porvenir tempestuoso, hasta el mimetismo de la moda, colaboran en este movimiento que, al menos, en lo material es siempre bienhechor, y del que cada cual saca según lo que aporta: Pero cuando la acción de los estudiantes, no contenta con este beneficio, se eleva por encima de la vulgaridad y de las pasiones subalternas, es cuando pone de su parte lo que le toca para ayudar al advenimiento de un nuevo mundo moral, que afina las conciencias a un diapasón más alto: no sólo de una nueva organización económica, la cual, forma parte de aquel, porque los bienes materiales, con ser medios para nuestras necesidades físicas, tienen un valor ético, merced a cuya significación trascienden de la naturaleza exterior a la vida y finalidad del espíritu. Estos intentos, al principio esporádicos, van después enlazándose poco a poco en una trama continua, cada vez más apretada y sólida, que permite, al menos, *esperar*: lo cual, ciertamente, no cabe cuando vemos sólo tanta energía juvenil, llena de promesas al principio, y embrutecida luego por la sensualidad, la ambición, la vanidad, la codicia, la vulgaridad, la trivialidad, el servilismo: la impotencia, en suma, para levantarse, sobre el placer del lupanar, la cama y el pesebre».[23]

Angleterre. Deixamos estas dúas citas de Giner en castelán para amosar o seu estilo vivo e incisivo que non sempre é fácil de apreciar cunha tradución.

[23] Giner de los Ríos, F. «Notas pedagógicas» en *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, Tomo i. Madrid: La Lectura, 1927, pp. 101-107.

Non é cuestión de poñer máis exemplos,[24] Giner cría que era necesario un gran esforzo para evitar a corrupción de quen se iniciaban nunha obra colectiva, porque os valores encárnanse en persoas concretas que son educadas conforme a un desiderátum que as enche e calidades estimables, e que non poden torcerse ao contacto de realidades viciadas por unha concepción da sociedade champada de usos caciquís, autoritarismo, maldade, ignorancia, cobiza ou soberbia, que nada achegaba a uns mozos que cría debían ser educados en ideais sublimes. Así que as súas propostas teñen moita actualidade e mostran un camiño, certamente hoxe pouco frecuentado, no que afirmaba que a obra social común constrúese cando as persoas como tales individuos tiñan unhas calidades que a facían posible. Como formar esas calidades persoais que proporcionan unha alta educación que nos permite intervir na vida social positivamente? A resposta de Giner está na vida ao aire libre, nas excursións a contornas naturais, nos xogos deportivos de equipo, en apreciar o esforzo de camiñar a pé e chegar ao cumio dunha montaña, en sentir a paisaxe e en entender, mirando a inmensidade do horizonte con emoción, que formamos parte dun mundo que debe ser fermoso, e ao que debemos contribuír deixándoo mellor a como o atopamos.

Isto non é regresar a un enfoque liberal clásico do que é cidadanía, (como unha cuestión que afecta ao individuo como tal unicamente) senón dar importancia á formación persoal, ao coidado extremo nos asuntos de ética individual, de presenza e boas maneiras, a incidir en que para que unha obra colectiva teña éxito, as persoas en si teñen que posuír capacidades que a fagan posible. Significa apoiar unha educación que reforce a autonomía da mocidade, exercitando a súa capacidade para tomar decisións responsables e informadas, o seu arresto ante situacións que implican risco aos seus intereses e precisan ampararse en organizacións máis amplas; a ter, o que antes se expresaba con certa pedantería, un razoable adestramento para o *self government*, e hoxe chamamos, non con menos, habilidades para o emprendemento. A educación como dereito non é obter unha praza nun colexio que cumpre certas expectativas do ideario familiar, senón que unha comunidade política proporcione a toda a súa mocidade instrumentos para determinarse, comprender o mundo en que se vive e construír, deconstruír e reconstruílo conforme á vida e ideais de cada xeración Non é este un dos retos máis importantes que ten a educación nos nosos días?

[24] Un dos seus escritos máis emblemáticos neste sentido publicouno en 1870, «La juventud y el movimiento social». Véxase en *Estudios de Educación*, Madrid, La Lectura, 1922, pp. 101-126.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 83-105
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

DOI 10.2436/20.3009.01.164

Tema monogràfic

Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules

The Pedagogical Reform Movements: building democracy from the classroom

Àngels Martínez Bonafé
ambonafe@gmail.com
Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià (Espanya)

Data de recepció de l'original: gener de 2015
Data d'acceptació: setembre de 2015

RESUM

Aquest article parla de les accions i el discurs del professorat autoorganitzat en la Confederació de Moviments de Renovació Pedagògica, des dels darrers anys de la dictadura a l'Estat espanyol. Presenta diverses estratègies de renovació pedagògica vinculades al compromís amb la democratització real de la vida social en l'ensenyament: primerament, en el treball de desarticular el franquisme a les escoles, instituts i universitats; des de 1982, en els conflictes i negociacions amb la socialdemocràcia per al desplegament de nous currículums i models de formació del professorat i, després, en la resistència enfront de l'atac econòmic i ideològic del neoliberalisme. En l'anàlisi d'aquest procés, hem de considerar també les aliances o els obstacles que aquests col·lectius han trobat en la relació amb altres moviments socials, organitzacions o institucions polítiques. Les fonts d'informació principals han estat els documents editats en campanyes, congressos, materials didàctics, comunicats públics, etc., pels col·lectius de MRP de diferents territoris i per la Confederació Estatal de Moviments de Renovació Pedagògica.

Paraules clau: democràcia, formació del professorat, transició, renovació pedagògica, moviment social, moviments de renovació pedagògica, autoorganització.

ABSTRACT

This article talks about the actions and discourse of self-organised teachers in the Confederation of Pedagogical Reform Movements (PRM), from the last few years of the dictatorship in the Spanish State. It presents diverse strategies of pedagogical reform linked to a commitment to the real democratisation of social life in teaching: firstly in the work to disarticulate Francoism inside schools, institutes and universities; after 1982 in the conflicts and negotiations with the social democracy for the development of new curriculums and models of teacher training; and afterwards in the resistance to the economic and ideological attack of neo-liberalism. In the analysis of this process we must also consider the alliances or obstacles that these groups found in relation to other social movements, organisations and political institutions. The main sources of information are the documents published in campaigns, congresses, teaching materials, public notices, etc., by the PRM groups in different territories and by the State Confederation of Pedagogical Reform Movements.

Key words: democracy, teacher training, transition, pedagogical renewal, social movement, Pedagogical Reform Movements, self-organisation.

RESUMEN

Este artículo habla de las acciones y el discurso del profesorado autoorganizado en la Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica desde los últimos años de la dictadura en el Estado español. Presenta diversas estrategias de renovación pedagógica vinculadas al compromiso con la democratización real de la vida social: primero, en el trabajo de desarticular el franquismo en las escuelas, institutos y universidades; desde 1982, en los conflictos y la negociación con la socialdemocracia, para el desarrollo de nuevos currículos y modelos de formación del profesorado, y más tarde en la resistencia frente al ataque económico e ideológico del neoliberalismo. En el análisis de este proceso hemos de considerar también las alianzas o los obstáculos encontrados en la relación con otros movimientos sociales o instituciones políticas. Las fuentes de información principales han sido los documentos, comunicados públicos,

materiales didácticos, etc. editados en campañas, congresos, escuelas de verano por los colectivos de MRP de diferentes territorios y por la Confederación Estatal de MRP.

Palabras clave: democracia, formación del profesorado, transición, renovación pedagógica, autoorganización, movimientos de renovación pedagógica.

1. Els moviments de renovació pedagògica: pedagogies emancipatòries i transició democràtica

Els moviments de renovació pedagògica (MRP) han conformat una organització que ha agrupat milers de professors i professores a l'Estat espanyol, que ha format cinc federacions i una confederació estatal, que desenvolupa cada mes de juliol convocatòries d'Escoles d'Estiu en totes les comunitats autònomes, que ha organitzat 4 congressos i 30 trobades estatals, centenars de jornades, seminaris i tallers de formació docent, dins d'una xarxa descentralitzada i flexible de professorat desitjós de fer una educació emancipadora.

Però, quan parlem dels MRP també ens referim a un discurs, una manera de formular els problemes de l'ensenyament i d'afrontar-ne l'alternativa. Aquest discurs té les característiques següents: ha estat elaborat per professors i professores, des de la pràctica i la reflexió teòrica sobre aquesta; ha estat construït amb deliberacions col·lectives; concep la innovació no com un problema psicològic i individual sinó com un assumpte col·lectiu i polític de relació entre l'escola i la societat; pensa l'escola amb pedagogies globals per actuar a l'aula i al centre en concret; es proposa la transformació de l'ensenyament dins d'un desig d'eliminació de les desigualtats socials.

Al mateix temps el MRP es refereix a un ampli ventall d'experiències desenvolupades en escoles i instituts que trenquen l'autoritarisme i construeixen cultura democràtica. Es tracta d'un subjecte viu i actiu.[1] Els professors i

[1] En la seua pàgina es defineix de la manera següent: «Desarrollados fundamentalmente en los años setenta, los Movimientos de Renovación Pedagógica trabajamos y luchamos por renovar y democratizar la escuela, con un planteamiento no sólo educativo sino también social. La organización de Escuelas de Verano ha sido nuestra actividad más conocida públicamente. Pero no es la única ni la que define con exclusividad nuestro trabajo e identidad. Estas, más bien, hay que buscarlas en la implicación de cada persona en su centro y en grupos de trabajo que, mediante la reflexión-acción, buscan mejorar su práctica pedagógica con un sentido crítico y no sólo académico. Sin embargo, se considera imprescindible dar también respuestas globales al sistema educativo, por lo que existe una Confederación Estatal de MRP, manteniendo siempre

professores que han format part dels MRP, a diferència d'altres tipus de grups didàctics, es van vincular i formar amb aquesta concepció global de la pedagogia impregnada del desig que l'escola serveixi per contrarestar les injustícies que es generen en una societat de classes. Les propostes de Freinet, Ferrer i Guàrdia, Giner de los Ríos, Montessori, Dewey, Freire, Neill i Wallon no eren sols aportacions metodològiques sobre algun aspecte del currículum o per a la innovació didàctica d'una assignatura o una altra. Es tractava de propostes que trencaven les arrels de l'escola tradicional i proposaven un model alternatiu global d'ensenyament lligat a una concepció del progrés social just.

Sovint des de la clandestinitat, buscaren les lectures i les experiències pedagògiques democràtiques que s'havien viscut en escoles espanyoles a l'inici del segle XX i durant la Segona República.[2] A la dècada de 1960 viatjaren a altres països on s'animaven moviments de canvi en l'educació i en la societat. Llegiren i formaren grups o seminaris, al marge de les aules de magisteri, per debatre les crítiques a l'escola burgesa de la sociologia francesa com *La reproducción*, de Bourdieu i Passeron, *Sobre la ideología y el estado* i *Aparatos Ideológicos de Estado*, de Althusser, o *La escuela capitalista en Francia*, de Baudelot-Establet. Des de Sud-amèrica arribaven notícies de programes d'alfabetització en drets humans com els de Paulo Freire, o altres que exemplificaven un concepte de cultura popular que treia el coneixement dels límits del que és acadèmic i el comprometia amb la dignitat dels pobles. Aquestes idees les podem entreveure en les denúncies de la legitimació meritocràtica i de la funció selectiva del sistema educatiu de les primeres propostes pedagògiques antifranquistes expressades en les escoles d'estiu.[3]

La lectura, el debat i la difusió d'idees que exerceixen aquests mestres els converteix en un grup d'acció rellevant en la transició de la dictadura a la

el pluralismo interno y la autonomía en cada territorio, así como, por supuesto, la independencia respecto a las administraciones educativas.» Disponible a: http://confederacionmrp.com/quienes-somos/ [Consulta: 22 desembre 2014].

[2] Entrevista amb Jaume Martínez Bonafé i Conxa Delgado Amo, alumnes de l'escola de magisteri de València en 1975 expliquen com el llibre de Ferrer i Guàrdia *L'Escola Moderna* va ser ciclostilat i passat clandestinament entre els estudiants de magisteri. Conxa diu: «Jaume traía, de las trastiendas de las librerías de viejo, libros publicados en la Segona República, que descubrían que antes ya hubo otros y otras que pensaron y ensayaron la política, el arte, el amor y la escuela de esa otra manera que en 1972 parecía imposible.» *Vid.* Martínez Bonafé, Àngels. «Concha Delgado Amo. Otra forma de poner fin al franquismo», *Cuadernos de Pedagogía*, 30 retratos de maestras (2004), pàg. 158-162.

[3] Martínez bonafé, Àngels. «La pedagogia socialment compromesa del franquisme a la socialdemocràcia», *Canviar l'escola, canviar la societat. IV Jornades d'història de l'educació valenciana.* Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2008, pàg. 127-197.

democràcia a l'Estat espanyol, atès que defensen el dret a l'educació per a tothom, buscant alternatives al denominat «fracàs escolar», obrint les aules a la llengua i la cultura dels pobles no castellans, i experimentant formes democràtiques de relació i organització. Acabar amb el franquisme en l'ensenyament implicava organització i acció, de molts professors i professores, pares, mares i estudiants que desenvoluparen experiències a la seua aula i al seu centre, amb les quals mostraven que un altre tipus de saber i un altre tipus d'escola era possible i desitjable. La repercussió d'aquestes iniciatives és més àmplia o més limitada segons que hagen disposat de plataformes que fan pública la seua veu, segons l'escolta que hagen obtingut dels qui ostenten àmbits de poder i de govern, segons com hagen formulat les seues propostes i les estratègies emprades per estendre-les; però no s'ha produït cap canvi en la realitat sense el compromís de diversos col·lectius de professorat i estudiants que han protagonitzat noves propostes culturals i didàctiques a les seues aules, que amb les seues pràctiques han incidit en les escletxes del discurs hegemònic i han anat teixint processos de canvi.

Aquestes veus i experiències, aquest desig col·lectiu, explícit i organitzat de canvi, que denominem MRP, ha intervingut en el procés de democratització de l'escola en diferents moments fins a l'actualitat. En aquest article acotarem l'observació a la seua aportació en la darrera etapa del franquisme (en què incorpora la crítica pedagògica al moviment popular contra la dictadura) i en l'etapa dels primers governs parlamentaris (en què alimenta críticament les primeres reformes educatives i influeix en la formació dels sindicats, centres de professorat, partits polítics, consells escolars i institucions que delimitaran, dins l'estat parlamentari, la participació de la ciutadania) fins a la vaga del 1988 i l'aprovació de la LOGSE en 1990, quan es fa palès el marc sociopolític i neoliberal i es delimita un altre espai social i altres estratègies del MRP.

2. Les Escoles d'Estiu : moviment social i pedagogia democràtica

Les Escoles d'Estiu havien començat a Catalunya el 1914, havien estat interrompudes per les dues dictadures i la institució Rosa Sensat en 1965 havia repès aquesta iniciativa. En 1975 es va celebrar al País Basc la i Escola d'Estiu, i va ser prohibida pel governador civil a València. Entre 1976 i 1979

quasi tots els territoris que avui es diuen comunitats autònomes havien convocat la seua Escola d'Estiu.[4]

Les persones que van fer possible l'expansió d'aquesta iniciativa provenien de diferents grups de mestres antifranquistes amb adscripcions polítiques diferents (comunistes, cristians de base, nacionalistes, anarquistes...), però, en tots els casos, persones que s'havien format en la crítica pedagògica al mateix temps que en la crítica a la societat de classes i a la dictadura franquista. Els mestres Freinet des de 1969 havien començat a aplicar les propostes cooperatives a les seues aules i organitzar xarxes al voltant del correu escolar;[5] en els espais on s'intentava recuperar les llengües diferents del castellà, prohibides a l'escola franquista, es formaven altres grups de mestres que a més a més d'aprendre la llengua es comprometien en el redreçament de la cultura popular;[6] des de finals dels anys seixanta pares i mestres formaven cooperatives escolars en què xiquets i xiquetes eren educats en valors democràtics seguint metodologies de l'escola nova que havien estat reprimides a l'escola «nacional» i es convertien en focus d'irradiació d'altres models pedagògics.[7] A partir de 1972, als col·legis de llicenciats es reunien els Seminaris de Pedagogia que feien recerca amb altres models pedagògics i anys després iniciaren un debat al voltant de la LGE que s'estengué per tot l'Estat espanyol i anà definint tot el que calia canviar en l'escola franquista, concretant les propostes en el text d'«Alternativa democràtica a l'ensenyant».[8] Aquest procés de debat social sobre l'ensenyament va

[4] Juan Yanes en la seua tesi doctoral *La república del profesorado: etnografía crítica de un movimiento de renovación pedagógica* (Universitat de la Laguna, 1997) fa una cronologia de l'aparició de les diferents Escoles d'Estiu a l'Estat espanyol entre 1975 i 1980.

[5] Lázaro Lorente, Luis Miguel. «El impulso crítico a la renovación pedagógica: de finales del franquismo a la transición a la democracia», *Canviar l'escola, canviar la societat. IV Jornades d'Història de l'Educació Valenciana.* Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2008, pàg. 65-127.

[6] Zurriaga, Ferran. «País, llengua i renovació pedagògica al tardofranquisme», Mayordomo, Alejandro; Agulló, Carmen; García, G. *Valencià a l'escola. Memòria i testimoni. III Jornades d'Història de l'Educació Valenciana*. Gandia: CEIC Alfons el Vell, Universitat de València, 2006, pàg. 249-259. Altres testimonis i referències en el mateix volum.

[7] Rodrigo, Francesc. «¿Tercera vía? Una ojeada a la historia de las cooperativas de enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía*, 351 (novembre 2005), pàg. 50-53; Agulló, M. Carmen; Payá, Andrés. *Les cooperatives d'ensenyament al País Valencià i la renovació pedagògica (1968-1976)*. València: Universitat de València, 2012.

[8] Seminario de Pedagogía de Valencia. *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona: Avance, 1975; Lázaro Lorente, L. M. «El Seminari de Pedagogia del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de València: la lluita per la democratització de l'educació i la utopia pedagògica, 1966-1976», *Educació i Història*, 7 (2004), pàg. 294-330; Gil, G.; Gómez, R.; Pérez, M.; Sánchez, D. *Renovación pedagógica y antifranquismo. El Seminario de Pedagogía del Colegio de Doctores y Licenciados de Valencia. 1966-1978.* València: FEIS-CCOO.PV, 2012.

confluir amb un moviment assembleari de professorat que reclamava estabilitat laboral i millors condicions laborals, i confluïa amb les reivindicacions de millora de la qualitat de l'ensenyament que definia l'Alternativa Democràtica.

Les propostes bàsiques d'aquest text que conformaren el programa unitari de l'esquerra pedagògica eren: un cicle únic d'ensenyament i un cos únic d'ensenyants; escola pública, laica i coeducativa; ensenyament en la llengua materna; llibertat de càtedra dels educadors; control democràtic de la planificació educativa; gestió autònoma i democràtica dels centres; igualtat d'oportunitats en l'accés a l'educació superior; qualitat de l'ensenyament ajustat a les necessitats socials; autonomia i responsabilitat de les autonomies en l'ensenyament; estabilitat laboral i retribucions dignes per als educadors dins un cos únic; escolarització obligatòria i gratuïta entre els 4 i els 16 anys (o 18 anys, segons l'organització que ho planteja).

Aquestes propostes van ser debatudes en totes les Escoles d'Estiu de 1976, en què es va obrir un model de trobada que permetia unir la formació pedagògica, la manifestació política i la relació amb altres moviments socials.[9]

La influència del model català és reconeguda en la resta d'Escoles d'Estiu. Tanmateix, la composició social i ideològica de les comissions organitzadores en cada territori va fer evolucionar cada MRP de manera diferent. Els primers matisos s'observaren en la importància relativa que es va donar a la qüestió de la llengua i l'extensió més gran o més petita del temps per al debat polític respecte als cursets de formació en els programes de la setmana en què es desenvolupen les Escoles d'Estiu.

La tradició pedagògica de l'escola nova, la Institución Libre de Enseñanza, l'Escola Moderna i antiautoritària, és represa pels MRP de manera heterodoxa. No es fa referència exclusiva a algun postulat definitori. Potser el MCEP i les referències a Freinet són els que amb més concreció repleguen una determinada escola pedagògica. Però, en general, els MRP es fan hereus de les propostes

[9] La consideració del debat de política cultural com una part de la professionalitat docent no és una novetat en la renovació pedagògica. L'Escola d'Estiu de Barcelona als anys 1930-1935 hi dedicava dues setmanes de formació. La segona setmana es converteix en una conversa pedagògica o congrés d'ensenyament en què es discuteixen a fons les qüestions més emblemàtiques com ara «l'escola unificada». Les ponències eren redactades prèviament i discutides pels mestres de les diverses associacions comarcals i les conclusions es feren arribar al govern i a la Generalitat. Farré, J.; Fortuny, P.; Martínez, C.; Òdena, P. *Dies i camins. 40 Escoles d'Estiu de Rosa Sensat*. Barcelona: Ed. Rosa Sensat, 2005.

de democratització del saber i l'ensenyament sense fer-ho exclusivament d'un o altre corrent pedagògic.[10]

El més característic dels MRP en aquest període és la relació establerta entre pedagogia i política i sindicalisme, entre moviment pedagògic i moviment social. Les Escoles d'Estiu són en tots els llocs una plataforma per a les veus antifranquistes de la cultura, un espai per al «reciclatge» del professorat que vol practicar un altre tipus d'ensenyament i un espai d'elaboració d'un discurs pedagògic i polític alternatiu dirigit no sols a l'escola, sinó a tota la societat; un espai creat pels qui volien ser subjectes de la transformació democràtica de l'ensenyament tant en el que és quotidià i concret com en el que és estructural i general, tant a l'aula com en l'organització del sistema educatiu.[11]

Aquests interessos es fan palesos en la composició dels programes en què podem reconèixer aquests diferents tipus d'activitats. Cursets que procuren la formació del professorat en diferents aspectes, temes que la universitat franquista no havia ensenyat (història social, cultura, economia dels diferents pobles de l'Estat espanyol, coneixement de l'entorn, del patrimoni històric i artístic de les comarques, art popular…); temes tabú que no era habitual tractar a les escoles de magisteri o les facultats (la Guerra Civil, les repúbliques, educació sexual...), o d'actualització científica (noves historiografies, pedagogies crítiques, crítica econòmica, sociologia, urbanisme…), així com en les didàctiques que afavoreixen una classe més participativa (tècniques Freinet, jocs cooperatius, treball en equip, dinàmiques de grup) o donen espai al que és lúdic i creatiu (expressió plàstica i corporal, aprenentatge de la lectura i l'escriptura, música i dansa). Seminaris o grups de treball, en què s'organitza la reflexió al voltant de qüestions rellevants en la vida escolar d'aquell curs (normalització lingüística, gestió democràtica, la reforma de l'ensenyament mitjà, el fracàs escolar, els programes renovats, etc.) i l'intercanvi d'experiències al voltant d'un àmbit de la vida escolar (la tutoria, la direcció democràtica, l'assemblea de classe, la cooperació escolar, el tractament de conflictes...). El debat general al voltant de l'escola pública i la política educativa s'inclou als programes i en alguns casos finalitza amb redaccions de plataformes reivindicatives i

[10] Yanes, Juan. «Los MRPs y la invención de la tradición.» Disponible a: http://articulosedujuanyanes.blogspot.com.es/2014/10/los-mrps-y-la-invencion-de-la-tradicion.html [Consulta: 22 desembre 2014].

[11] Molina, M. Dolors. *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de Vida del MRP del País Valencià Gonçal Anaya* (tesi doctoral, Universitat de València, 2010). Les entrevistes amb què l'autora ha teixit la seua investigació revelen les aspiracions i els interessos d'alguns dels personatges d'aquestes experiències.

comunicats a la premsa i, de vegades, en manifestacions a la porta de la delegació del Ministeri d'Educació,[12] el contacte amb moviments socials, associacions de veïns, institucions municipals, moviments antimilitaristes, ecologistes, de solidaritat amb Llatinoamèrica, el Sàhara, etc., que organitzen col·loquis, presenten els seus vídeos o exposicions de fotografies, materials didàctics, etc. Les exposicions de murals, objectes o treballs escolars i les mostres de llibres i material didàctic presentats per llibreries col·laboradores completen la proposta formativa. L'espai i la decoració de l'espai es considera una activitat curricular que ha de ser objecte d'atenció, ja que transmet informació, actituds i crea hàbits diferents entre les persones que l'habiten. Les comissions organitzadores dediquen temps i recursos a transformar radicalment la distribució d'aules i corredors d'una escola normal en un espai diferent que faciliti la trobada i la participació, que tingui color i música, que estigui obert a la natura, que estimuli la creativitat i la lliure expressió, que comuniqui una concepció del saber i de l'aprenentatge lúdica i crítica alhora. L'assemblea de cloenda i la presentació de conclusions constituïren un dels espais que diferenciaven les escoles d'estiu d'altres tipus de formació; es destina una o dues persones de la comissió organitzadora a fer arribar a la premsa el que s'ha dit en diferents espais de l'Escola d'Estiu i les conclusions. És evident la voluntat de fer públic el que han aprés i debatut, que ens fa pensar en la consciència de la responsabilitat i la funció social d'aquella formació dels docents en el si de la societat. Sovint l'espai d'assemblea també va ser una plataforma per a manifestos crítics amb la política educativa, o de solidaritat amb experiències que havien sigut reprimides o sancionades. També en l'assemblea de cloenda, a proposta de la comissió organitzadora o de qualsevol dels assistents, es presenten els noms de les persones que estan disposades a formar part de la comissió organitzadora del curs següent. De manera transversal, la festa popular, la revetlla, la música, la poesia, el cine, s'integren en el programa setmanal per relaxar les esgotadores jornades estivals i per fomentar l'animació sociocultural, la comunicació, l'alegria i una concepció de la cultura i de la formació en què la relació i la trobada interpersonal tenen molt de valor.

[12] Les primeres Escoles d'Estiu se centraren en les propostes de l'«Alternativa Democrática a la Enseñanza». Després, cada any, i en molts casos en els espais centrals de l'horari per facilitar l'assistència massiva, es tractaren els temes de la doble xarxa de centres, la LODE, l'estatut docent i el cos únic d'ensenyants, la normalització lingüística i els decrets de bilingüisme, els estatuts d'autonomia, el sindicalisme en l'ensenyament i també l'organització i la funció dels mateixos moviments de renovació pedagògica, etc.

L'interès perquè les propostes de l'Escola d'Estiu siguin escoltades per la ciutadania porta, de vegades, a buscar locals més cèntrics, relacionats amb la universitat o a desplaçar alguna activitat al carrer: manifestacions de caràcter reivindicatiu (per reclamar subvencions, contra la carrera docent o els models de normalització lingüística establerts, etc.), participacions en actes musicals o teatrals en llocs públics i oberts, etc.[13]

Al final dels anys setanta i principis dels vuitanta del segle xx, totes les escoles d'estiu busquen formes organitzatives per fer permanents les activitats de formació i acció al llarg del curs. Seminaris, jornades de primavera i grups de treball van confluint en la formació d'associacions estables i posteriorment federacions entre col·lectius comarcals i de cada comunitat autònoma. Busquen ampliar el ressò en la premsa i les possibilitats de negociació amb l'Administració, però també, augmentar la qualitat del debat i la clarificació ideològica basada en l'intercanvi d'experiències i discursos que donaran lloc a manifestos i declaracions davant les qüestions rellevants de cada moment. Així neix la mesa estatal de MRP de l'Estat espanyol i el 1r Congrés Estatal de MRP.

De 1975 a 1985 el context havia canviat: la Constitució de 1978 legalitzava els partits polítics i els sindicats; es creaven la LODE, els consells escolars i la triple xarxa de centres; es discutien els decrets que regularien el bilingüisme, mentre que els grups feixistes reaccionaren violentament enfront de l'ús de les llibertats conquerides. Els membres dels MRP també formaren part de sindicats, partits i consells escolars. Partint dels principis de l'Alternativa Democràtica de 1976 i de la reflexió conjunta sobre la realitat dels centres docents, els MRP reelaboren el seu discurs i redefineixen el seu paper com a moviment social per la democratització del saber en el nou context polític.

3. El Congrés Estatal de MRP: un programa pedagògic elaborat pels professors compromesos

En 1982, la victòria electoral del PSOE i la promulgació dels estatuts d'autonomia d'Andalusia, Cantàbria, Canàries i el País Valencià obrien expectatives de participació política de la ciutadania que alegraven els MRP tot i la diversa procedència política dels seus membres. Múltiples iniciatives culturals als carrers i a les universitats manifestaven processos de canvi que no es deri-

[13] Sansano, A. *L'Escola que volem. 25 anys d'Escola d'Estiu del País Valencià a l'Horta.* València: Tàndem, 2003.

vaven tant dels canvis legislatius com de l'actitud de diversos agents socials (professors i professores, artistes, veïnat, obrers...) davant del que és col·lectiu.

Tanmateix, el curs escolar de 1983 es va iniciar amb tancaments, assemblees i vagues de professorat que treballava amb ràtios de fins a 40 alumnes a BUP (batxillerat unificat polivalent). La premsa sindical mostra la preocupació per la Llei de la funció pública, les normatives per la normalització lingüística, les subvencions a la xarxa de centres concertats, i la mancança de recursos per a l'escola pública (plantilles, ràtios, menjadors escolars...). Els MRP afegeixen als problemes esmentats els mètodes d'ensenyança autoritaris i els obstacles per a la gestió democràtica dels centres.

José M. Maravall, el nou ministre d'Educació, va acudir a la trobada estatal de MRP per demanar-ne la col·laboració afirmant que el desenrotllament de les reformes havia de ser des de baix, des del professorat, i que era necessari «donar suport als MRP i aprofitar-los per fer la renovació educativa, la qual cosa suposa fer possible l'exercici de les seues activitats i considerar-los interlocutors vàlids dins del vessant pedagògic de la reforma».[14] Es va acordar la realització d'un congrés estatal de moviments de renovació pedagògica. El i Congrés Estatal de MRP va reunir a Barcelona, el desembre de 1983, 503 representants de 54 col·lectius que s'estenien per totes les comunitats autònomes, en un nombre proporcional a l'amplitud dels col·lectius en cada territori. El discurs elaborat en aquest Congrés vincula la reflexió teòrica i la reivindicació de millores a les aules, i mostra una manera d'entendre la vinculació entre utopia i acció quotidiana. En el discurs de presentació del Congrés, els MRP diuen: «Volem parlar en el congrés d'un projecte d'escola, que alguns volen remetre al món imaginari, i que, en canvi, nosaltres volem que es realitzi.»[15]

El procés de preparació del Congrés permet veure la construcció d'un discurs «des de baix»: cada col·lectiu o federació de col·lectius treballa en l'anàlisi de la realitat escolar del seu territori i en la definició del model d'escola alternatiu, que presentarien en els grups de treball i ponències.[16] Els temes a tractar s'organitzen en tres blocs: bases pedagògiques de l'escola pública, formació del

[14] «Encuentro estatal de MRPs 1981, Sevilla. Anexo II», *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, Barcelona, 1983.* Madrid: MEC, 1985, pàg. 510-514.

[15] «Presentació del Congrés», *I Congrés de Renovació Pedagògica... Op. cit.*, pàg. 22.

[16] Per exemple, el novembre de 1983 les Jornades de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya culminaven un procés de reflexió comuna, iniciat en 1981, en què s'analitzava la realitat de l'ensenyança catalana i s'establien línies d'actuació dels MRP i propostes per a les institucions educatives. Abans del congrés, cada moviment va treballar sobre quatre ponències, de les quals, finalment, es van publicar conclusions: 1a Característiques i objectius dels moviments de renovació pedagògica; 2a Problemàtica

professorat i moviments de renovació pedagògica. En cada aspecte es comença per l'anàlisi de la realitat escolar en cada etapa educativa i després es defineixen les accions que es considera necessari que dugui a terme l'Administració per tal que es donin les transformacions escaients, així com les responsabilitats dels MRP com a professors que se senten subjectes compromesos en la transformació de la realitat i són conscients de la impossibilitat del canvi real sense la implicació directa de les persones que la protagonitzen: el professorat, l'alumnat i les famílies. Veurem ací una síntesi i selecció d'aquestes propostes.

En relació amb el currículum escolar academicista, sobrecarregat i parcellat, el i Congrés de MRP proposava la relació entre els programes d'ensenyança i l'entorn social, segons el que havia proposat Freinet i havien difós els col·lectius de cooperació escolar des dels anys seixanta; la recuperació de les diverses llengües i cultures d'Espanya; la defensa de valors ètics amb què han de comprometre's els programes d'ensenyança: el laïcisme, la pau i la no-discriminació de gènere, cultura o classe social; el disseny dels programes per part dels mestres a partir de la reflexió en què teoria i pràctica s'unixen i a partir dels plans elaborats per la comunitat escolar, seguint una metodologia científica; el treball en equip docent interdisciplinari que permeta interpretar la realitat globalment, usant les ciències com a ferramentes.

En relació amb el fracàs escolar, la segregació i la selectivitat, es considerava el fracàs escolar com un fracàs del sistema educatiu, que hauria d'adaptar la selecció de continguts i els mètodes d'ensenyament als diversos ritmes i interessos dels xiquets i les xiquetes; la consciència de les repercussions de la desigualtat social en l'aprenentatge i el compromís d'evitar qualsevol forma de segregació a l'escola; l'augment de recursos humans i materials (educació infantil a càrrec de l'Estat des dels 0 anys, baixada de la ràtio d'alumnes per aula) unit al canvi de mètodes, continguts i relacions socials a l'aula, i la revisió crítica d'experiències sobre els programes d'acció compensatòria, aules de suport i reforç.

En relació amb l'organització democràtica de l'ensenyament, critiquen la jerarquització i proposen formes d'organització i gestió del centre i de l'aula que fomenten el treball cooperatiu i el repartiment de responsabilitats entre el professorat, l'alumnat i les famílies; defensen formes d'adscripció a un centre que permeten l'acció d'equips estables amb projectes comuns; busquen alternatives al concurs de trasllats per especialitats i sol·liciten que no es valoren

escolar que s'oposa a la renovació pedagògica; 3a El català en el sistema d'ensenyança del Principat, i 4a Relació dels MRP amb les diferents administracions.

com a mèrits el treball en equips directius, en l'Administració, serveis d'orientació i d'inspecció, i que sí que siga valorada la participació estable en tasques de renovació pedagògica, l'experiència docent i les publicacions.

En relació amb l'estructura del sistema educatiu i les lleis de reforma, es reivindica una nova legislació «no sols com a reflex del que ja s'ha aconseguit, sinó com a esperó i motor de la transformació», que done coherència a tot el sistema educatiu, que no obstaculitze les experiències innovadores. Dediquen un ampli apartat a la defensa d'una reforma de l'ensenyament secundari que eviti la primerenca especialització entre FP i BUP i que canvie el currículum d'ambdós tipus d'ensenyança, igualment allunyats de les necessitats de l'alumnat i dels canvis socials i econòmics que afecten els joves. En relació amb les reformes proposades per l'Administració, els MRP adverteixen que el bon funcionament de les reformes requereix condicions.[17] Critiquen durament la conformació de la triple xarxa de centres públics/privats/concertats que la LODE legitima i que fa impossible l'escola unificada, pública i sostinguda per l'Estat, com a espai en què no es reproduïren les desigualtats socials. Consideren que el PSOE ha cedit davant de la pressió de les empreses d'ensenyança privada, desoint els grups de renovació pedagògica, els sindicats i les associacions de pares i mares de l'escola pública. Sobre els centres concertats es manté la posició que vagen cap a l'extinció, integrant en la xarxa pública les escoles cooperatives de pares i professors.[18]

En relació amb la formació i organització del professorat, la seua formació apareix sempre com la base de qualsevol canvi en el currículum, l'organització del centre o la reforma del sistema educatiu. Es proposa que la formació permanent sigui obligatòria per a tots els professors, que vinculi teoria i pràctica, que parteixi del centre de treball i hi reverteixi, i que es desenrotlli amb «una meto-

[17] S'estableixen 10 condicions: 1. fomentar el debat entre els educadors i els sectors socials implicats; 2. Planificar els seus objectius dins del cicle de 0 a 16 anys i estendre l'experimentació d'innovacions a l'organització escolar, tutories i orientació; 3. establir una fase de maduració prèvia a l'experimentació que aclareixi i proporcioni la formació adequada; 4. tenir en compte les experiències parcials i globals existents i dur a terme experiències conjuntament en centres de BUP i FP; 5. assumir tot tipus d'alumnat sense distinció de titulació (recordem l'existència d'un grup d'adolescents desescolaritzats molt important); 6. dotar els centres de material pedagògic de suport; 7. que en l'avaluació dels resultats participin els ensenyants; 8. que el procés tingui una direcció descentralitzada en què col·laboren tots els membres de la comunitat escolar; 9. que la reforma educativa vagi unida a la reforma administrativa; 10. una llei de la funció pública que tracti el docent amb criteris educatius. *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Barcelona 1983. Op. cit.*, pàg. 78.

[18] A Catalunya van aconseguir aquesta reivindicació en 1983, quan el Parlament de Catalunya va aprovar la integració de les escoles del CEPEC a la xarxa de centres de la Generalitat. Rodrigo, F. «¿Tercera via? Una ojeada a la historia de las cooperativas escolares», *Cuadernos de Pedagogía*, 351 (novembre 2005).

dologia semblant a la que es proposa per a l'escola: activa, crítica, participativa, interdisciplinària, creadora i investigadora del medi [...] que no sigui una mera transmissió de tècniques puntuals i aïllades sinó que, des de la mateixa comunitat escolar, comarca, consell, etc., busquen els camins de transformació (nous models curriculars...) [...] dins de l'horari i calendari que faciliten la formació del professorat». Es planteja la creació d'un «centre únic que integri la formació inicial i permanent del professorat dels diversos nivells del sistema educatiu, la qual cosa no implica una formació uniforme donada l'especificitat de cada cicle», amb l'objectiu d'«aconseguir el mínim de parcel·lació i el màxim de contacte» entre el professorat. L'Escola d'Educadors (que unificaria tots els centres destinats a la formació inicial dels docents) hauria de donar una titulació única a tot el professorat que integraria, així, el cos únic d'ensenyants, i evitaria conflictes corporatius o intersectorials. Posteriorment, s'oferiria el reciclatge i l'adaptació que permetés a un educador la mobilitat entre els diferents nivells d'ensenyança.[19] També es consideren els obstacles que caldria salvar en el procés de transformació de les institucions i dels docents.

Des d'aquesta perspectiva s'afrontaren les relacions amb la nova administració educativa. Alguns membres destacats dels MRP es van integrar en els equips d'assessors dels plans experimentals de reforma educativa en tot l'Estat, però al mateix temps els MRP reiteren la necessitat d'autonomia respecte de l'Administració, que s'hauria d'assegurar no sols per mitjà d'un funcionament organitzatiu independent, sinó sobretot per la capacitat de desenrotllar una reflexió independent. Les federacions de MRP de cada comunitat autònoma inicien negociacions amb les administracions educatives autonòmiques per tal de rebre subvencions per al desenvolupament de les seues activitats formatives. Les valoracions que es fan en les trobades estatals de MRP evidencien una acollida més favorable en l'Administració catalana i basca que no en la resta de l'Estat, on tenen dificultats per al sosteniment econòmic i l'organització de les Escoles d'Estiu.

Els MRP no presenten les conclusions del 1r Congrés com una proposta més en l'escenari del debat polític parlamentari de 1983. El Congrés argumentava un programa complet per a un model d'escola pública que consideraven fruit del moviment pedagògic impulsat per la majoria dels treballadors, sindicats, partits polítics d'esquerra i moviments ciutadans en la transició de la dictadura a la democràcia. L'escola havia de ser «gratuïta fins als 16 anys, plu-

[19] *1 Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Barcelona 1983. Op. cit.*, pàg. 110 i 51.

ralista i laica, gestionada democràticament, organitzada en cicle únic dels 4 als 16 anys, amb la supressió de la doble titulació i la inclusió de l'obligatorietat de la preescolar, i mecanismes de compensació afavoridors dels sectors culturals oprimits, amb un cos únic d'educadors amb formació, titulació, salaris i horaris homologats».[20]

La premsa sindical es fa eco de les conclusions del 1r Congrés, de les escoles d'estiu o de les trobades de MRP, i publiquen experiències innovadores i materials didàctics per fomentar-les. D'aquesta manera, fa visible la identificació del sindicalisme d'esquerres amb els principis pedagògics de la renovació. Al carrer es produïxen confluències amb altres moviments socials, per exemple, amb el moviment veïnal, que reivindica l'escola infantil; amb el moviment ecologista, oposat a la instal·lació de centrals nuclears, o el moviment pacifista, ocupat en el debat sobre l'entrada d'Espanya a l'OTAN. Mentre la divisió sindical entre els partits polítics d'esquerres anava fent-se palesa, el MRP intentava constituir una proposta unitària construïda des del moviment social.

4. Les Reformes des de baix[21]

Què estava passant mentrestant a les escoles i els instituts? Com es manifestava el MRP a les aules i als centres? Al volum II de *Ponències i Comunicacions del I Congrés de MRP* apareixen les experiències de renovació pedagògica que s'estan portant a cap als centres i es presenten al Congrés. Les més comentades fan referència a la gestió democràtica dels centres: s'organitzen coordinadores de centres que opten per la direcció col·legiada (24 a Catalunya i 6 a Madrid), es creen espais per a la reflexió col·lectiva i la proposició d'objectius comuns per al centre, es desenrotllen assemblees conjuntes de pares, alumnes i professorat, s'organitzen el treball per equips i la gestió col·lectiva de l'aula, s'estableixen l'assemblea d'aula i l'assemblea de representants o consell d'alumnes, es busquen formes de repartir la presa de decisions i l'acceptació de responsabilitats en temes diversos –admissió d'alumnes, repartiment de pressupost, tractament de conflictes. Amb diferents noms en cada lloc, s'inventen formes

[20] «Encuentro estatal de MRPs 1981, Sevilla. Anexo II», *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica, Barcelona, 1983.* Madrid: MEC, 1985, pàg. 510-514.

[21] En la dècada dels vuitanta i noranta hi ha altres reformes que es donen des de dalt a través de la proposta de Plans unitaris territorials per a la formació permanent; la participació en les reformes experimentals d'ensenyances mitjanes; la LOGSE i la reforma del currículum contra la reproducció de les desigualtats; la creació dels centres del professorat i la consideració dels docents com a agents del canvi.

d'organitzar la vida quotidiana del centre, en què professorat, mares i pares, alumnat i personal no docent s'escolten mútuament i poden cooperar.[22]

Als centres d'FP o de BUP es critica l'organització per departaments, enmig d'una dinàmica burocràtica que dificulta el naixement d'experiències renovadores i es presenten intents de canvi tendents a fomentar la interdisciplinarietat i la coordinació horitzontal del professorat en relació amb el grup d'alumnes (el nivell) i no sols en l'assignatura. Els centres que experimenten la reforma dels ensenyaments mitjans o del cicle superior d'EGB, en molts casos, havien iniciat, abans d'incorporar-se als plans experimentals, dinàmiques innovadores relacionades amb els canvis en els programes. La possibilitat de les trobades entre professors de centres experimentals que convoquen els equips d'assessors i dinamitzadors de plans experimentals del MEC o de les comunitats autònomes és valorada pels equips que inicien estes experiències i que no sempre són acollits per la totalitat dels seus companys i companyes de claustre.[23] També hi ha moltes referències als centres que experimenten programes d'educació compensatòria, d'ensenyança amb gitanos, estratègies per fer front al fracàs escolar i moltíssimes referides a les escoles infantils, la defensa de les quals com a etapa educativa integrada en el sistema educatiu va ser uns dels senyals d'identitat dels MRP. Aquestes experiències no es limiten al seu centre, sinó que tenen interès per estendre's i alguns dels seus protagonistes escriuen articles a *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Perspectiva escolar*, *Treballadors de l'Ensenyament* o *Allioli*, i assisteixen a escoles d'estiu, jornades o seminaris per contar i valorar i intercanviar experiències.

[22] Esmentem com a exemple les comunicacions següents: «La dirección colegiada», MRP Escuela Abierta de Getafe; «La gestión colectiva en la escuela», equips de CP La Vinyala de St. Vicent dels Horts i CP Ginesta de Ripollet, vinculats a l'Associació de Mestres Rosa Sensat de Barcelona; «Organización de centros en base a la experiencia del CP Giner de los Ríos de Yecla», MRP Región Murciana; «Organización del Centro en EE. MM.», MRP Escuela de Verano de La Rioja, i «Participación de los padres en la escuela. Experiencia de Escuela de Padres», Centro de Recursos de Esplugues de Llobregat. *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Comunicaciones y Ponencias. II Volumen. Op. cit.*, pàg. 700-737.

[23] La Coordinadora d'Educadors d'Astúries, per exemple, presenta l'experiència de l'Institut Politècnic d'Oviedo, en què un equip docent va dissenyar un cicle polivalent, integrant les especialitats d'FP de què ja disposava el centre, el projecte final del qual consistia en el disseny d'un habitatge amb energia solar, bioquímica i elèctrica autoabastida, encara que va ser rebutjat per una votació en claustre en què la proposta va ser acceptada per 33 professors i rebutjada per 44. Coordinadora de enseñantes de Asturias. «Realidad y perspectivas de la reforma de las EE. MM.», *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Barcelona, 1983. Op. cit.*, pàg. 809. En les pàgines següents, fins a la 837, els col·lectius de professorat d'ensenyament secundari de tots els MRP descriuen la realitat dels instituts, les dificultats per a la innovació i l'arribada dels plans experimentals de reforma d'ensenyaments mitjans.

En relació amb el canvi de currículum, destaquen al llarg de la dècada dels vuitanta les experiències d'acostament de l'escola al seu entorn. Per exemple, al País Valencià es van reunir en les Diades Ecològiques Escolars, que se celebraren cada any en una comarca diferent, centenars d'alumnes i cada vegada més escoles, amb la finalitat de conèixer, reivindicar o presentar experiències relacionades amb l'educació mediambiental.[24] Altres experiències motivades pel rebuig del fracàs escolar, l'interès de vincular la ciència a la comprensió de l'entorn i el desenrotllament global de la personalitat es donen en diferents llocs d'Espanya i es reflecteixen en els articles que es publiquen mensualment en la revista *Cuadernos de Pedagogía*. També adquireixen fama experiències d'àmbit municipal com la de Ballobar (Osca), perquè s'hi va produir, en 1984, la integració plena dels pares i mares en l'escola, i es va desenrotllar un programa d'educació per al temps lliure que estenia els serveis de l'escola a la resta de la comunitat i aconseguia que els mestres treballaren de manera conjunta amb l'Ajuntament, associacions culturals i persones del municipi.[25] A Alcorcón, s'organitzaven, amb les propostes de diferents escoles i el suport de l'Ajuntament, una setmana cultural amb tallers de música, matemàtiques i guinyol, en què l'activitat científica es féu pràctica, lúdica i pública.[26] En alguns llocs, la col·laboració municipal obria espais estables d'innovació com El Casal del Mestre de Santa Coloma de Gramanet, creat a partir d'un conveni entre el MRP i l'Ajuntament en 1981.[27]

Alguns centres es converteixen en pols de difusió de models alternatius: hi passen professors de visita per aprendre del que veuen a les aules, de les quals naixen documents, treballs d'alumnes, formes d'organització o exemples d'activitats que animen el professorat d'altres llocs a intentar pràctiques semblants. Aquest va ser el cas, per exemple, de l'Escola Viva d'Orellana (Badajoz), que va mostrar una manera d'adaptar el currículum d'EGB a les característiques

[24] Esta convocatòria va ser iniciada en 1980 per un grup de mestres del MRP «Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera» i va obtenir el suport de 73 mestres i 2.000 escolars; en el curs següent es va mantenir, a pesar d'estar prohibida per la Delegació Provincial del MEC, i l'any següent, va estar protegida per l'associació «Acció Cultural del País Valencià», i va assolir la participació de 5.000 escolars, que van anar augmentant en la convocatòria de cada any. *Papers d'Educació*, 6 (abril, 1985).

[25] López, P.; Sánchez, M.; Sauras, J. «Hacia la dinamización comarcal», *Cuadernos de Pedagogía*, 117 (1984). Vegeu unes altres referències a Sánchez, J. *Historia de Aula Libre.* Disponible a: http://aulalibreMRP.org/?-Quienes-somos [Consulta: 30 octubre 2015].

[26] Comunicació presentada pel Taller de Pedagogía de Alcorcón, a *I Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica. Comunicaciones y Ponencias. II Volumen. Op. cit.*, pàg. 1069-1071.

[27] Cuadernos de Pedagogía. «Joan Domènech. Organizar la renovación pedagógica», *Cuadernos de Pedagogía,* 240 (1995).

socioculturals del medi rural i implicar l'alumnat en la vida de l'escola; també el de la Coordinadora d'Escoles Unitàries de la vall d'Amblés amb un projecte d'«escola activa oberta al medi»;[28] l'exemple del «treball per projectes» del CP Pompeu Fabra de Barcelona, que es publicà posteriorment i tingué una gran influència en altres escoles;[29] la de Ballobar d'Osca que ja hem comentat abans; l'experiència del CP El Castell d'Almoines, que normalitza l'ús del valencià en tota la vida escolar i desenrotlla una forma de gestió democràtica, formació i participació de tots els sectors de la comunitat educativa[30] o l'IES Badalona VII, que reuneix en un mateix claustre professors, provinents en el 50% d'FP i en el 50% de BUP, per experimentar projectes d'ensenyament comprensiu amb alumnat de diferents orígens socioculturals. Així doncs, les experiències de centre es converteixen també en un material de formació del professorat.

Algunes associacions de pares i mares d'alumnes també organitzen activitats innovadores: des de viatges pedagògics per conèixer experiències de participació democràtica vinculada al municipi (per exemple, des de La Rioja i Catalunya se'n van anar a Reggio de l'Emília, a Itàlia), fins a activitats per a tots els membres de la comunitat com les Escoles Actives de Pares (a Esplugues de Llobregat, per exemple), impulsades pel Consell d'Ensenyament del municipi, en què es formen com a monitors de processos de reflexió, per abordar amb la resta de pares i mares de cada escola temes d'importància per mitjà de dinàmiques de grup i buscant la relació en la teoria i l'experiència.[31]

Podríem dir que la renovació pedagògica anava obrint pas gràcies a persones i equips que qüestionaven el que s'ensenyava, la manera de fer-ho i l'organització del centre. En la presentació de l'Escola d'Estiu del País Valencià en 1985 llegim: «Per tots els llocs se sent la paraula reforma [...], un munt de reformes [...], és fonamental que als centres i al conjunt de treballadors i treballadores arriben les alternatives i les idees renovadores.»

[28] Jiménez, J. «La escuela rural: entre el olvido y la esperanza», *Cuadernos de Pedagogía,* 151 (1987).

[29] Hernández, F. *Jornada de Treball per Proyectes, 2007*. Disponible a: www.fmrppv.org [Consulta: 30 octubre 2015].

[30] *AA. VV. Una escola democrática i participativa.* València: Tándem, 2003.

[31] Les referències d'aquestes experiències provenen de diferents fonts; articles a *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, trobades de MRP o pàgines web dels diferents col·lectius.

5. Després de la Institucionalització de la participació: quin és l'espai de la pedagogia crítica com a moviment social?

Al començament de la dècada de 1990, l'espai del moviment social de renovació pedagògica s'havia transformat. L'Estat liberal havia establert canals legals que institucionalitzaven la formació del professorat, la crítica pedagògica i política i la reivindicació de millores en el lloc de treball: els centres de professorat (CEP), els partits polítics i els sindicats.

Els altaveus i el ressò social de la renovació pedagògica havia canviat. L'atenció prestada a les conclusions de les Escoles d'Estiu per la premsa i per les organitzacions sindicals i polítiques en 1980 ha disminuït molt en 1990. Al mateix temps, encara que els assistents valoren positivament l'oferta rebuda (en les enquestes de valoració internes), en pocs casos s'impliquen en l'organització permanent. Molts membres dels MRP han traslladat la seua militància als sindicats, als CEP, als equips de reforma dels centres i al començament dels anys noranta «el MRP se "resume" un poco».[32]

També apareixen anàlisis autocrítiques pel compromís excessiu amb la política institucional: «Los MRP se empeñan en formar a los profesores en sus tareas escolares, en las asignaturas que dan un carácter festivo a una escuela que tiene los mismos principios de funcionamiento [...]. Es una retirada de la alternativa (entendida como el pensamiento utópico, la crítica a la realidad, la reflexión autónoma) en beneficio de la posibilidad, entendida como "única" posibilidad. A partir de aquí, es la realidad, libre ya de la crítica, la que produce los nuevos significados. Las reivindicaciones de cuerpo único, de participación, de la otra escuela, se han ido con la "movida" [...]. De repente, nuestra talega, ante nuestras narices se ha quedado vacía... y los *mass media* y la publicidad política, con sus juegos malabares, han cambiado las ideas y los sentimientos que provocaban aquellas utopías, por fruslerías de colorines. Los MRP para sobrevivir a la modernidad necesitan planteamientos más radicales».[33]

[32] Aragón, Miguel Ángel. «Breve historia del MRP "Concejo de Castilla y León"», conferència disponible a la web d'aqueix MRP. Disponible a: http://www.concejoeducativo.org/nsp/ce/histori.htm [Consulta: 22 desembre 2014].

[33] Saenz, Andrés. «El (o) caso de los MRP», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1999).

Altres anàlisis, també des del mateix MRP, amplien la mirada i consideren que no es pot parlar de la crisi dels MRP sense parlar de crisi en les polítiques d'innovació i de canvi i no sols en educació.

Aquesta anàlisi reforça la defensa de les Escoles d'Estiu. «Aquells que van entendre les Escoles d'Estiu únicament com un mitjà per al reciclatge acadèmic del professorat o com una caixa de ressonància de la lluita per les llibertats democràtiques contra la dictadura franquista començaven a preguntar-se: Ara ¿per a què hem de fer Escoles d'Estiu? Altres havíem viscut les Escoles d'Estiu d'una altra manera: [...] la possibilitat de construir un altre concepte de saber, de cultura i d'ensenyança que partisca de la realitat, els interessos i la visió del món dels oprimits [...]. Era necessari revisar el model d'Escoles d'Estiu que fins ara havíem defés [...]. Buscar més espais i temps per a la discussió col·lectiva sobre la pràctica i facilitar canals d'organització del professorat per a la renovació pedagògica, i reforçar la relació i la confluència amb altres moviments socials progressistes». [34]

A més es van desplegar altres tipus d'altaveus per actuar al llarg del curs. Els seminaris permanents recopilaven textos, experiències i propostes sobre un tema (matemàtiques, sexualitat, la globalització, l'entorn, el projecte curricular, les escoles infantils, les escoles d'adults, literatura...), convocaven conferències, jornades, escoles de primavera, i editaven materials didàctics. Nasqueren revistes que amb més o menys periodicitat donaven compte de les activitats dels seminaris permanents i difonen les seues propostes.[35] D'altra banda, cada MRP intenta trobar suports i altaveus externs amb més o menys fortuna, establint contactes i convenis amb l'Administració autonòmica, els ajuntaments, els sindicats d'ensenyança, la universitat i altres moviments socials. En estos contactes no busquen només el suport econòmic, sinó també «una presència

[34] Delgado, C.; Martínez, À. «Les escoles d'estiu», *Renovació Pedagògica* 1, 18 (1990).

[35] *Aula Lliure,* a l'Aragó, des de 1979; *Portaàm,* a l'Alt Aragó des de 1984; la *Revista Galega d'Educació,* en 1988, tenia 800 subscriptors i difonia 1.400 exemplars de cada número trimestral; *Renovació Pedagògica*, al País Valencià; el *Butlletí d'Acció Educativa*, a Madrid; *Kikirikí,* del MCEP d'Andalusia, mensual des de 1988; *Oratges,* a Menorca des de 1985, i *Investigación en la Escuela*, que, des de 1987, acompanya les jornades amb el mateix nom que reuneixen a Sevilla des de 1983 diversos grups defensors de la investigació renovadora del professorat a l'aula. Al País Basc el primer butlletí d'*ADARRA*, en 1980, advertia que no era possible assegurar-ne la periodicitat, perquè «la seva edició costa molt de temps que no tenim», però en reconeixia la necessitat, ja que en la seua assemblea general «es va veure que ADARRA no pot ser només una organització de jornades pedagògiques d'estiu o una sèrie de grups de treball que es limiten a tractar la metodologia de les distintes àrees. Es va fer insistència en la necessitat de tractar com a col·lectiu pedagògic temes més generals, com les notes, el bilingüisme, l'autoritarisme, la manipulació, el fracàs escolar i els psicòlegs». Després van començar a editar *Adartzale,* que amb més amplitud i periodicitat ha arribat fins avui.

pública més gran, un contacte més gran amb la societat, amb els mitjans de comunicació i amb les organitzacions socials que compartisquen, totalment o parcialment, orientacions i espais [...]».[36] També en molts dels consells escolars autonòmics tenien representació els MRP i la Confederació Estatal de MRP formava part del Consell Escolar d'Estat. Tanmateix, la falta de suport econòmic de l'Administració es fa evident.

Des del 2n Congrés s'advertia del creixement de l'escepticisme d'un sector del professorat cap a les propostes d'innovació, així com la dificultat de vèncer la inèrcia del sistema tendent a l'individualisme en la pràctica docent i la burocratització en la gestió dels centres: «Parlar de projecte de centre i d'autonomia és parlar en abstracte i crear falses expectatives si no queden ben clars els mitjans necessaris perquè esta autonomia es faça realitat (plantilles, estabilitat, personal no docent; recursos econòmics i materials, avaluació i control intern i extern).» També és constant la denúncia de les mancances en les polítiques reformistes i la constatació de la insatisfacció: «l'objectiu de l'Administració ha sigut adequar el sistema educatiu a les necessitats la producció i modernitzar-lo per homologar-lo amb els de la CEE [...]. Fonamentalment s'ha intentat acontentar l'Església i la patronal de l'ensenyança privada. [...] Els pares estan insatisfets amb la gestió democràtica que es pot desenrotllar. Els alumnes estan insatisfets amb una escola que no els serveix. Els docents estan insatisfets professionalment, atès que s'autoinculpen i no troben alternatives a un sistema escolar que fa aigües i genera frustracions.»[37] Els tres mesos de vaga de 1988 per reclamar l'homologació dels funcionaris docents evidenciaren les frustracions anunciades i afectaren els projectes que s'alimentaven dels sectors més dinàmics del professorat.[38]

També s'alteraven les relacions que des del final de la dictadura s'havien establert entre el sindicalisme d'esquerres i la renovació pedagògica. Qüestions relacionades amb la formació del professorat i la qualitat de l'educació s'inclogueren en algunes de les plataformes reivindicatives al País Valencià, el País

[36] «Los movimientos de renovación pedagógica: qué son, qué hacen, cómo actuan, cómo se organizan», *Conclusiones del XII Encuentro de MRP. Baños de Montemayor 1991.* Ed. APEVEX, pàg. 10.

[37] *Conclusions del II Congrés dels Moviments de Renovació Pedagògica*. Madrid: Mesa Estatal de MRP, 1989, pàg. 35, 21, 26.

[38] L'editorial de la revista *Trabajadores de la Enseñanza* de març de 1988, amb el títol «Reforma i Conflicte», deia: «La conflictivitat laboral en l'ensenyança pública ha tapat, en gran manera, el debat sobre la reforma del nostre sistema educatiu. És una conseqüència no desitjada pels sindicats convocants de la vaga de professors més gran que s'ha conegut en la història d'Espanya.» *Trabajadores de la Enseñanza*, 16 (abril de 1988), pàg. 3.

Basc i Canàries. Però, en els pamflets i assemblees de la vaga aquestes qüestions s'esfumaven enfront de la demanda d'homologació salarial dels treballadors de l'ensenyament amb la resta de funcionaris. Les propostes que havien identificat l'esquerra pedagògica antifranquista en el text de l'Alternativa Democràtica amb l'ensenyança del País Valencià i vinculaven sindicalisme i renovació pedagògica no estaven presents en la llarga vaga de 1988. De la defensa del cos únic d'ensenyants i la denominació dels docents com a «treballadors de l'ensenyament» en 1975, es passava en 1988 a la defensa de l'homologació funcionarial acceptant diferències en els complements retributius del professorat de primària, secundària i catedràtics.

Es tancava el període de les «reformes des de baix». El desenrotllament legislatiu de la LOGSE, els calendaris per a la realització dels projectes curriculars de centre i la publicació en el BOE dels decrets d'ensenyances mínimes emmarquen un altre període en què la iniciativa deixa d'estar en els centres i en els equips docents innovadors.[39] Els MRP observen en eixe desplegament de decrets un interès més gran pel control burocràtic i menys confiança en l'extensió de les bones pràctiques desenrotllades fins a aquell moment; continuen apostant per models de desenrotllament de currículum «de baix a dalt, de dins a fora», i desenrotllen estratègies per donar a conèixer experiències i materials que ajuden el professorat de cada centre a fer de l'elaboració del projecte curricular de centre (que estableix la normativa) un procés de deliberació en equip sobre àmbits de l'experiència comuna que els interessi canviar (l'avaluació, la tutoria, la coordinació, la convivència, la participació) i no un temps de compliment burocràtic d'ordes externes.

Entre els projectes que més interessaran els MRP en aquesta etapa es troba l'edició de materials curriculars que intentaven crear una alternativa al llibre de text. Les trobades estatals que se celebraven anualment discutien les característiques dels materials didàctics «per propiciar un treball creatiu per part dels professors i professores enfront de l'oferta única d'un mercat controlat per les grans multinacionals».[40] Juntament amb els materials, les escoles d'estiu i les publicacions, els MRP difonen experiències de centres que desenrotllen

[39] El IX Encuentro de Fedicaria va fer una anàlisi crítica d'aquest procés, que podem llegir a Rozada, J. M. A. (coord.). *Las reformas de la democracia.* Oviedo: Federación Icaria; Plataforma Asturiana de Educación Crítica; KRK, 2003.

[40] «Conclusiones del XII Encuentro Estatal de MRP. Baños de Montemayor. Mesa Estatal, junio de 1991», en *Documentos MRP* núm. 2. Badajoz: APEVEX, 1992, pàg. 18.

formes alternatives d'organització del currículum o s'organitzen per afavorir la participació real de l'alumnat.[41]

En conjunt, la reelaboració del discurs, les aliances i l'organització són exemples d'estratègies de resistència, amb què els MRP respongueren a l'assentament del neoliberalisme des de la dècada de 1990.[42]

Fins ací hem mostrat diversos factors per entendre la participació d'un moviment de mestres en la construcció de la democràcia i de l'educació com a dret, primerament desballestant el franquisme a les aules; després, creant espais de ciutadania implicada pedagògicament en la construcció d'un model educatiu democràtic; abans i després, lluitant contra la legitimació i la reproducció de les desigualtats socials en l'ensenyament.

Els fulls anteriors volen ser també una invitació al debat al voltant dels moviments socials democratitzadors en l'educació. L'experiència narrada ens fa preguntar-nos, per exemple, sobre la formació del professorat i el protagonisme dels mestres en la construcció del present i del futur (concepte de ciutadania, currículum...); el desenvolupament de les institucions parlamentàries i l'espai dels moviments socials; la relació entre el sindicalisme i els moviments de renovació pedagògica, i la relació entre el desig, la utopia i la millora de la pràctica docent a l'aula i al centre.

[41] «S'està al mateix temps en l'actitud i en el procés d'aprofundir teòricament, de produir documents, projectes, materials, d'avançar en l'experimentació el més rigorosa i àmplia possible, de recopilar, difondre, impulsar... de manera que, sense pretensió d'exclusivitat, els MRP constituïsquen un referent clar, plural, útil i autònom i tangible per a la construcció d'un model alternatiu d'escola pública.» *Conclusiones del XII Encuentro de MRP. Baños de Montemayor 1991*, APEVEX. pàg. 11.

[42] Lázaro, L. M.; Martínez, A.; Mayordomo, A. «Perspectiva histórica de la innovación educativa en España 1970-2008», *Estudios sobre la innovación educativa en España.* Madrid: MEC, 2006, pàg. 59-315; Martínez Bonafé, Àngels. *Els moviments de renovació pedagògica al País Valencià 1975-2000* (Memòria d'Investigació del Diploma d'Estudis Avançats, Universitat de València, 2006).

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 107-133
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

DOI 10.2436/20.3009.01.165

Tema monogràfic

El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina

The right to education in Latin America: an analysis of education policies in the recent history of Brazil and Argentina

Dalila Andrade Oliveira
dalila.a.o@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

Myriam Feldfeber
mfeldfeber@gmail.com
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Data de recepció de l'original: Maig de 2015
Data d'acceptació: Novembre de 2015

RESUM

En el context del nou escenari de Llatinoamèrica, el present article analitza els impactes d'equitat de les reformes educatives projectades a partir dels anys noranta al Brasil i l'Argentina. Al llarg del segle vint els dos països viuen dictadures, repressions, i reformes estructurals neoliberals i neoconservadores que comporten la minimització dels Estats, la negació de drets humans i l'augment de les desigualtats. L'anàlisi comparada parteix d'aquesta herència per contextualitzar les reformes educatives de la his-

tòria recent, aprofundint en les polítiques postneoliberals de governs més democràtics que han impulsat la igualtat i l'ampliació de drets, entre els quals el dret a l'educació. Si bé es reconeixen els avenços experimentats, també s'evidencien les tensions entre les continuïtats i les ruptures del model hegemònic anterior, entre la mercantilització i la democratització de l'educació.

Paraules clau: neoliberalisme, postneoliberalisme, polítiques, reformes educatives, desigualtats, equitat, dret a l'educació.

ABSTRACT

Within the context of the new scenario of Latin America, the present article analyses the equity impacts of the education reforms projected as of the nineties in Brazil and Argentina. Throughout the 20th century both countries experience dictatorships, repressions, and structural reforms of both neo-liberal and neo-conservative leaning which entail a minimisation of the States, denial of human rights, and increase in inequalities. The comparative analysis starts from this inheritance in order to contextualise the education reforms in recent history, taking a close look at the post-neoliberal policies of governments with a more democratic leaning which promoted, at the turn of the 21st century, the search for equality and the extension of rights, including the right to education. Even though the progress experienced can be seen, so too can the tensions between the continuities with and ruptures from the previous hegemonic model, between the commercialisation and democratisation of education.

Key words: neo-liberalism, post-neoliberalism, policies, education reforms, inequalities, equity, right to education.

RESUMEN

En el contexto del nuevo escenario de Latinoamérica, el presente artículo analiza los impactos de equidad de las reformas educativas proyectadas a partir de los años noventa en Brasil y Argentina. A lo largo del siglo veinte ambos países viven dictaduras, represiones y reformas estructurales de talante neoliberal y neoconservador que conllevan la minimización de los Estados, la negación de derechos humanos y el aumento de las desigualdades. El análisis comparado parte de esta herencia para contextualizar las reformas educativas de la historia reciente, profundizando en las políti-

cas post-neoliberales de gobiernos de talante más democrático que han impulsado, en los albores del siglo veintiuno, la búsqueda de la igualdad y la ampliación de derechos, entre ellos el derecho a la educación. Si bien se reconocen los avances experimentados, también se evidencian las tensiones entre las continuidades y las rupturas del modelo hegemónico anterior, entre la mercantilización y la democratización de la educación.

Palabras clave: neoliberalismo, post-neoliberalismo, políticas, reformas educativas, desigualdades, equidad, derecho a la educación.

1. Introducción

El cambio de siglo trajo aparejadas importantes transformaciones en el escenario latinoamericano. La asunción de gobiernos de «nuevo signo» en muchos países de la región ha significado un cambio de rumbo en la orientación de las políticas hegemónicas durante las décadas de los 80 y los 90. El denominador común de estos gobiernos es la relativamente amplia oposición al consenso político reformista de los '90 y la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas.[1]

Es difícil caracterizar la diversidad de proyectos políticos en la región dentro de las categorías tradicionales. Siguiendo el análisis de Sader,[2] podemos distinguir en América Latina tres tipos de gobiernos. Por un lado, aquellos que continúan implementando políticas pro-mercados similares a las de la década de los '90, que se mantienen como aliados de Estados Unidos y que han firmado Tratados de Libre Comercio. Por otro, gobiernos que proponen la ruptura del modelo neoliberal-capitalista mediante una estrategia que consiste en una mezcla de sublevación popular, participación y éxito electoral y refundación del Estado. Son los países que se proponen refundar el Estado y construir el denominado «socialismo del siglo xxi» (Venezuela, Bolivia y Ecuador). Entre unos y otros, se ubican los gobiernos que rechazan, por lo menos discursivamente, las políticas de inspiración neoliberal e intentan atenuar los efectos más crudos de su aplicación. Sin formular alternativas al capitalismo,

[1] Moreira, C.; Raus, D.; Gomez leyton, J. C. (coord.). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Montevideo: FLACSO URUGUAY, UNLA, UARCIS, 2008.

[2] Sader, Emir. *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América latina.* Buenos Aires: Ediciones CTA-CLACSO, 2008.

buscan recuperar la capacidad de regulación de la esfera estatal nacional y el protagonismo estatal impulsando cambios sustantivos en las orientaciones y en los contenidos de las políticas públicas como en los casos de Brasil, Argentina y Uruguay.

La actual configuración de América Latina es la de una etapa de lucha o disputa hegemónica,[3] en la que neoliberalismo y «posneoliberalismo»[4], con diversos formatos, conviven de manera compleja y contradictoria.

Las políticas educativas no permanecen al margen de estos procesos y es por ello que pueden identificarse tanto líneas de continuidad y/o profundización de las reformas de las décadas anteriores así como importantes conquistas que permiten avanzar en cierto modo y con los límites propios del campo educativo, en el ejercicio del derecho a la educación.

En este artículo analizamos las políticas educativas implementadas en la última década en Brasil y en Argentina desde una perspectiva comparada. Este análisis se centra en las formas en las que a través de estas políticas se busca materializar el derecho a la educación, intentando dar cuenta tanto de las transformaciones como de las permanencias respecto de las orientaciones de política hegemónica en la década de los noventa.

Frente al reposicionamiento del Estado y de la política de los últimos años, nos preguntamos cuáles son las políticas que están desarrollando los gobiernos «posneoliberales» de la región tendientes a efectivizar el pleno ejercicio de los derechos de los ciudadanos, entre ellos el derecho a la educación, en sociedades como las nuestras marcadas por profundas desigualdades, aún cuando se observan avances importantes en materia de reducción de la pobreza.

Sostenemos que las políticas educativas que están implementando tanto los gobiernos de Brasil como los de Argentina han significado un avance en la ampliación de derechos y evidencian diferencias importantes respecto de la reforma tecnocrática hegemónica en la década de los '90. Sin embargo, estas diferencias no han dado lugar aún a una ruptura significativa con respecto al modelo reformista instalado en esa década. El análisis se centra en las formas de regulación estatal a través de la cuales se busca garantizar el derecho a la

[3] Garcia Linera, Álvaro. «La construcción del estado», Conferencia pronunciada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, 8 de abril de 2010.

[4] Es difícil caracterizar al «posneoliberalismo», el cual no significa necesariamente anticapitalismo. Sader, lo caracteriza como el camino de negación del capitalismo en su fase neoliberal, que mercantiliza todo, en que todo tiene precio, todo se compra, todo se vende. Al contrario, el «posneoliberalismo» afirma derechos, valores, esfera pública, ciudadanía y ahí se da la disputa fundamental de nuestro tiempo. Sader, Emir. *Refundar el Estado… Op. Cit.*

educación en el marco de la organización federal de cada uno de nuestros países y las políticas destinadas a la ampliación de derechos y a la búsqueda de la igualdad.

2. El contexto de las reformas educativas

Las reformas educativas desarrolladas durante la década del 90 se inscribieron en los procesos de reforma estructural y de transformación del Estado en casi todos los países de América Latina. Argentina y Brasil no ha sido una excepción en este sentido sino que, por el contrario, han seguido los lineamientos de la agenda neoliberal hegemónica en la región.

Las políticas neoliberales se asentaron, por un lado, en el cuestionamiento al tamaño que el Estado había adquirido y a las funciones que había desempeñado durante el predominio de las modalidades interventoras-benefactoras. Por otro, en la pérdida de entidad de los Estados nacionales en el contexto del mercado mundial, provocada por el proceso de «globalización». La receta neoliberal clásica propuso, entonces, achicar el aparato estatal (vía privatizaciones y desregulaciones) y ampliar correlativamente la esfera de la «sociedad», en su versión de economía abierta e integrada plenamente al mercado mundial.[5]

En el caso de Brasil, el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), marcado por la estabilidad económica alcanzada con el Plan Real (plan implementado por FHC como ministro de economía del gobierno de Itamar Franco para controlar la hiperinflación), promovió una importante reforma del Estado brasilero basada en la racionalización y la modernización. Esa reforma tuvo un componente importante en la privatización de las empresas públicas, y trajo aparejadas una serie de iniciativas desreguladoras, instaurando un modelo de gestión de las políticas sociales basado en la descentralización.

Se planteó la necesidad de contar con una fuerza de trabajo calificada y adecuada a los nuevos procesos de reestructuración productiva. De aquí que el énfasis en la educación general, esencial para el desarrollo de las competencias necesarias para el mercado de trabajo, tuvo como correlato los cambios en el curriculum, la adopción de la matriz de competencias y de un mecanismo de financiamiento que obligó a los Estados y a los municipios a asumir responsabilidades con respecto a esa oferta educativa.

[5] Thwaites rey, Mabel. «Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?», *Osal,* año xi, nº 27 (abril 2010), p. 5.

Estas reformas modificaron la orientación de la gestión de las políticas sociales en Brasil: de las políticas formuladas desde modelos universales se pasó a políticas enfocadas en públicos objetivo específicos. Al final del gobierno de Fernando Henrique Cardoso, la educación en Brasil vivía un proceso de gestión fragmentada, con una profusión de programas sociales y educativos que buscaban atender a públicos focalizados, revelando una gran dispersión de políticas temporarias, que se afirmaban más como políticas de gobierno que como políticas de Estado, cuyas bases institucionales de control social no estaban definidas.

De modo similar a lo sucedido en Brasil, en el caso de Argentina la reforma del Estado estuvo destinada a reducir el tamaño del Estado y su influencia en el funcionamiento de la economía. Esta reforma tuvo dos etapas claramente diferenciadas, ambas en el marco de las presidencias de Menem (1989-1999). La primera fue encarada a comienzos de los 90, apuntalada por las Leyes de Emergencia Económica y de Reforma del Estado. Se trató de una reforma estructural que frente a la situación hiperinflacionaria, involucró la fijación de una paridad fija entre el peso y el dólar, la privatización de las principales empresas públicas y la desregulación y apertura de la economía bajo el paradigma del Estado «mínimo». La segunda, si bien guarda continuidad con el Plan de Convertibilidad, estuvo orientada a extender el ajuste al conjunto de las provincias y llevar a cabo una profunda reforma laboral. La idea inicial fue hacer más eficiente el gasto, garantizar la apertura de la economía, reducir el rol del Estado como productor, generar condiciones para el ingreso de capitales y transferir la ejecución de las políticas sociales a las provincias, reduciendo así notablemente la administración central.[6]

En el campo de las políticas sociales las medidas de ajuste estructural se caracterizaron por el vaciamiento presupuestario, en especial para las políticas sociales; la descentralización desfinanciada de servicios públicos deteriorados; la privatización y la transferencia de responsabilidades referidas a la satisfacción de necesidades básicas a las familias.[7]

Las transformaciones operadas en todos los ámbitos se caracterizaron por su rapidez y radicalidad, y tuvieron como consecuencia el desempleo estructu-

[6] Garcia Delgado, Daniel. «La reforma del estado en la argentina: de la hiperinflación al desempleo estructural», Primer Congreso Interamericano del CLAD sobre Reforma del estado y de la administración pública, Río de Janeiro, 7 al 9 de noviembre de 1996.

[7] Minujin, A. (Comp.). *Cuesta abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad Argentina.* Buenos Aires: UNICEF-Losada, 1992.

ral y la aceleración de un proceso de polarización creciente en la distribución del ingreso y crecimiento de la pobreza y la marginación social.

Como ya lo señalamos, en los albores del nuevo siglo en la región se inició un ciclo en el que el papel estatal empezó a adquirir una nueva entidad, tanto en el plano valorativo-ideológico como en las prácticas concretas. A partir de fines del siglo xx, varios gobiernos latinoamericanos iniciaron procesos encaminados a superar los efectos más devastadores de las políticas neoliberales ensayadas desde mediados de los ochenta, en un contexto internacional caracterizado por la suba en los precios internacionales de las materias primas y los alimentos, que son los principales productos de exportación de la mayoría de los países de la región. El ciclo de gobiernos «posneoliberales» se inicia con la asunción de Hugo Chávez como presidente de Venezuela en 1999 y los gobiernos de Lula en Brasil y Néstor Kirchner en Argentina a partir del año 2003. Le siguen los gobiernos del Frente Amplio en Uruguay (2004), Evo Morales en Bolivia (2006), Correa en Ecuador (2007), Ortega en Nicaragua (2007), Lugo en Paraguay (2008) y Mauricio Funes en El Salvador (2009). Varios de estos gobiernos son la expresión de la emergencia de movimientos y partidos que se propusieron explícitamente disputar el poder.[8]

A partir de la asunción del presidente Luiz Inacio Lula Da Silva en 2003, la realidad brasileña comienza a mostrar signos de cambio muy positivos, Brasil sale de su condición de país deudor y alcanza una posición destacada en el escenario económico internacional, especialmente por su participación en los BRICS, desde el año 2009. En los últimos 10 años, Brasil ha logrado reducir significativamente el número de familias que viven en condición de extrema pobreza. Según el Instituto de Investigación Avanzada (IPEA), ha disminuido la proporción de la población que vive por debajo del umbral de la pobreza. Sin embargo, Brasil sigue siendo uno de los países más desiguales del mundo. Según el Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones (PNUD, 2010), Brasil presenta el tercer peor índice de desigualdad entre el grupo de países que se evalúa. La distancia entre ricos y pobres sigue siendo muy significativa, a pesar de la reducción de la pobreza y una mayor inclusión los sectores más vulnerables. Según datos de Naciones Unidas (ONU), el 58% de la población mantiene el mismo perfil social de pobreza entre dos generaciones.

También hay que señalar que en Brasil, a pesar de las altas expectativas de cambio de los sectores populares con el gobierno de Lula (2003-2009),

[8] Thwaites rey, Mabel. «Después de la globalización neoliberal… Op. Cit.

se puede ver que ciertos elementos centrales de las políticas educativas que determinan su estructura y forma de funcionamiento se mantuvieron prácticamente inalterables, y otros se han perfeccionado aún más como en el caso del sistema de evaluación de la educación básica y superior. El gobierno de Lula promovió cambios importantes en la educación, han sido muchos los avances en el sentido de incorporar a los sectores históricamente marginados en el sistema escolar, la extensión del derecho a la educación a través de la expansión de la educación obligatoria de los 4 a 17 años y el acceso a la educación superior principalmente por la expansión de las universidades federales. Sin embargo, estos cambios se produjeron en un escenario político orientado a la búsqueda de la eficacia escolar y el mérito académico, lo que instaura una contradicción fundamental en la educación en el seno del gobierno de la educación ya que se transforma en una dura carga sobre los hombres de más de dos millones de docentes que representan una parte importante de la base electoral del gobierno.

El gobierno de la presidenta Dilma Rousseff, primera mujer en llegar a la presidencia del país, continuó básicamente durante su primer mandato la misma dirección de su predecesor, con pocas variaciones. En ambos gobiernos (Lula y Dilma), las disputas internas se reflejaron en una política educacional pendular y ambigua: al mismo tiempo que se desarrollaron importantes programas de inclusión social tales como Bolsa Familia y Más Educación, entre otros de gran importancia, a través de los cuales se incluyeron en el sistema educativo los sectores históricamente marginados, se profundizó el sistema de evaluación que se inició durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, tanto en la educación básica como en la educación superior. En el gobierno de Dilma, en cierta medida se profundizaron las contradicciones como puede observarse en el caso de la creación del PRONATEC, un programa de formación profesional financiado con fondos públicos, pero con fuerte influencia del sector empresarial. Esta contradicción se torna aún más evidente cuando analizamos políticas como las contenidas en el Programa Universidad para Todos (Prouni), que ofrece subvenciones públicas a estudiantes en condición de vulnerabilidad social y el Programa de Financiación Estudiantil (FIES), ambos para la educación superior privada porque al mismo tiempo que permite el acceso a los más necesitados, responde a las demandas de los sectores privados corporativos.

Esta contradicción instalada en el nivel central (federal) se torna más compleja por la organización federal del país debido a que en algunos estados conviven dentro de las mismas escuelas de programas de inclusión social, muchas

de ellos promovidos por el gobierno federal, con políticas que promueven la competencia entre las escuelas, el cumplimiento de metas de desempeño, en algunos casos con incentivos materiales en forma de bonificación, subsidio o premiación a los docentes por el desempeño satisfactorio de sus estudiantes.

En el caso de Argentina, el presidente Néstor Kirchner asume en el año 2003 luego de una profunda crisis no sólo económica sino también política y social que culminó con la renuncia del Presidente Fernando De La Rúa en diciembre de 2001. Las protestas sociales en torno a la consigna «que se vayan todos» culminaron con una fuerte represión policial y 39 muertos.

El gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) implementó una política económica centrada en la recuperación del mercado interno y del empleo, el desarrollo de la industria nacional y el impulso a las exportaciones. El crecimiento de la economía y el desarrollo de políticas activas por parte del gobierno –tales como la recuperación de las convenciones colectivas de trabajo como instrumento de negociación salarial, la recomposición de los ingresos de los jubilados, la incorporación de 2 millones de beneficiarios al sistema jubilatorio, la implementación de planes que promovieron formas asociativas y autogestivas de trabajo, entre otras– tuvieron su impacto en la reducción de la pobreza y en la disminución del desempleo. En el área de los derechos humanos se produjeron cambios muy significativos a partir de que el gobierno asumió como política de Estado la condena a la violación de los derechos humanos durante la última dictadura militar (1976-1983). El período de recuperación que se inició luego de las elecciones presidenciales del 2003 ha sido objeto de análisis e interpretaciones encontradas entre aquellos que plantean que no hay cambios sustantivos en la matriz de redistribución social a pesar de las mejoras en el nivel de empleo y en los salarios y quienes consideran que es posible avanzar en un nuevo patrón de acumulación.

La legislación constituyó el instrumento privilegiado para orientar las políticas educativas del período 2003-2007. En un primer momento a través de las leyes se buscó paliar algunas de las consecuencias más nefastas de la implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) sancionada en 1999. Sin embargo, en algunos casos, hubo ausencia de políticas para materializar los principios contenidos en las leyes, y en otros, la propia dinámica de funcionamiento del particular federalismo en Argentina, no logró generar las condiciones necesarias para garantizar el efectivo cumplimiento de las mismas. En un segundo momento la derogación de la LFE y la sanción de una nueva Ley Nacional de Educación (2006) marcaron un punto de quiebre relevante respecto de lo que fue la ley emblemática de los '90, aunque la nueva ley man-

tiene algunos de los principios de la LFE.[9] A su vez no se derogó la Ley de Educación Superior sancionada en 1995 que orientó un modelo competitivo en materia de educación superior.

Cristina Fernández de Kirchner, primera mujer presidenta electa por el voto popular, asumío el gobierno en diciembre de 2007, en un contexto de crecimiento sostenido de la economía. En su gobierno, que se planteó como profundización del rumbo iniciado en el 2003, se nacionalizó la aerolínea de bandera que había sido privatizada en los '90. También re-estatizó el sistema jubilatorio, poniendo fin al sistema de capitalización individual administrado por empresas privadas que funcionó desde el gobierno de Carlos Menem y la empresa de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF). Se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, se sancionó la Ley de Servicios Audiovisuales en reemplazo de la ley vigente desde la última dictadura militar, y se sancionaron leyes que significaron la ampliación de derechos como la Ley de Matrimonio igualitario y la Ley de identidad de género.

En materia educativa, el año 2009 marcará un punto de inflexión importante en las políticas educativas desarrolladas por el Ministerio de Educación, que van a enfatizar la inclusión de los sectores excluidos del sistema para cumplir con la obligatoriedad escolar establecida en la ley.[10] En esta línea se inscriben el Plan Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH), las políticas para la escuela secundaria obligatoria, el desarrollo de un programa de inclusión digital a través del programa «Conectar-Igualdad», el Plan de Finalización de la Escuela Secundaria (FINES) y el reciente Programa de Respaldo a los estudiantes de la Argentina (PROGRESAR) del año 2004.

Los datos muestran que la situación de la población en Brasil y en Argentina ha mejorado, al igual que en varios países de América Latina, a partir de las políticas implementadas por los gobiernos «posneoliberales» en la región. De acuerdo con el informe de la CEPAL del año 2014, entre 2005 y 2012 la intensidad de la pobreza se redujo en todos los países de la región, principalmente en Perú, Bolivia, Argentina y Uruguay. En todos los países también se produjo una caída de la incidencia de la pobreza multidimensional. Las bajas más notorias tuvieron lugar en la Argentina, el Uruguay, el Brasil, el Perú,

[9] Feldfeber, Myriam; Gluz, Nora. «Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo», *Revista educación & sociedad,* vol. 32, nº 115 (abril-junio 2011).

[10] Ibídem.

Chile y la República Bolivariana de Venezuela, y fueron equivalentes a una disminución del índice de recuento del 7% o más por año.

Un trabajo realizado por Oxfam[11] reconoce a América Latina –históricamente considerada como la región más desigual del mundo– como el único lugar en el que durante la última década logró revertirse esta tendencia, destacando particularmente a la Argentina, Brasil y México. El informe de la organización humanitaria enumera como las razones de la disminución de la desigualdad en la región a «una fiscalidad más progresiva, los servicios públicos, la protección social y el empleo digno». No obstante estos avances, la desigualdad en la distribución de la riqueza continúa ubicando a América Latina entre las regiones más injustas del mundo.

3. Los mecanismos de regulación estatal

Los cambios en la formas de regulación estatal han direccionado las reformas educativas en América Latina durante las décadas de los ´80 y los ´90 en consonancia con una agenda global que integraba a la reforma educativa dentro de los procesos de reforma del Estado, frente a la crisis de los modelos burocráticos centralizados a través de los cuales se regularon históricamente gran parte de los sistemas educativos. Algunos de los cambios en las formas de intervención estatal han estado vinculados con el desplazamiento de la regulación de la oferta a la regulación de la demanda; de una prestación de servicios centralizada en las instancias centrales de gobierno a la descentralización hacia los niveles sub-nacionales y locales; de la regulación centrada en los procesos al otorgamiento de mayores márgenes de autonomía a las instituciones y el establecimiento de mecanismos de control de los resultados a través de su medición en pruebas estandarizadas.

Las nuevas formas de gobierno y gestión de los sistemas educativos, diseñados e implementados en las últimas décadas se pueden considerar como una nueva regulación de las políticas y de la acción educativa.[12] En esta nueva forma de regulación, las autoridades del gobierno central tienden a asumir las funciones de planificación estratégica estableciendo los principales objetivos y

[11] «Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica», Informe de OXFAM del 20 de enero de 2014.

[12] Oliveira, Dalila Andrade «Regulação das políticas educacionais na América latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes», *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 92 (2005).

los resultados esperados, mientras transfieren la gestión de los servicios a los estados subnacionales y van cediendo espacios al mercado y a la sociedad civil, al tiempo que transfieren las responsabilidades a las escuelas y las familias.[13]

Si bien la tendencia a la descentralización en la gestión de los sistemas constituyó uno de los rasgos característicos de las políticas educativas en la región, las formas que adoptó en cada uno de los países fueron diversas.

Un aspecto común relativo a la regulación de las políticas educativas en Brasil y en Argentina, está vinculado con los problemas referidos a las formas particulares que asumió el federalismo en cada uno de los países y con el papel que el Estado central asume respecto de los estados subnacionales (estados y municipios de Brasil; provincias Argentina) para garantizar el derecho a la educación después del proceso de descentralización de la gestión de las últimas décadas.

Brasil es una República federativa compuesta de 26 estados y un Distrito Federal donde se encuentra la capital, Brasilia. El concepto federación a partir de la constitución Federal de 1988 se extiende también a los municipios y no únicamente a los estados. En Brasil existen actualmente 5570 municipios. Con la Constitución Federal en 1988 se produjo un nuevo pacto federal en el que los municipios tienen la condición de entidades federales con diferentes habilidades y deben operar en los acuerdos de colaboración con otros estados y la Unión la garantía de los derechos sociales, como el artículo 211. En el año 1996, a través de la Enmienda Constitucional 14 se definen las obligaciones en materia educativa entre las autoridades federales, lo que permite una mayor transferencia de la responsabilidad de la educación infantil primaria y temprana a los municipios, la obligación de la escuela secundaria a los estados y otorgando a la Unión una función complementaria en materia de educación básica.

Argentina adopta para su gobierno la forma representativa republicana federal. En este sistema, coexisten dos clases de gobierno: el nacional o federal, soberano, cuya jurisdicción abarca todo el territorio de la Nación, y los gobiernos provinciales, autónomos en el establecimiento de sus instituciones y sus constituciones provinciales, cuyas jurisdicciones abarcan exclusivamente sus respectivos territorios. Argentina está dividida en 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (sede del gobierno nacional y con régimen de gobierno autónomo desde la reforma constitucional de 1994). La división territorial y administrativa interna de cada provincia argentina se basa normal-

[13] Feldfeber, Myriam. «Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos», Feldfeber, Myriam (comp.). *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones.* Buenos Aires: Aique grupo editor, 2009.

mente en el municipio, denominado también partido, que tiene autonomía reconocida por la Constitución Nacional pero con alcances que varían ampliamente de provincia a provincia. La reforma constitucional de 1994 sancionó la autonomía municipal reconociendo el carácter político del municipio. Sin embargo, desde el punto de vista fiscal, los municipios tienen muy limitada autonomía porque sólo pueden recaudar tasas y no impuestos. Mientras la constitución argentina sancionó la autonomía, la brasilera reconoció a los municipios como entes federativos.

En el caso argentino escuelas están en manos de las provincias después de la transferencia de las escuelas de dependencia nacional de nivel inicial y primario durante la dictadura militar en 1978 y de las instituciones de nivel medio y superior no universitario en 1992. En algunas provincias, los municipios administran instituciones educativas, aunque la educación no está municipalizada[14] tal como ocurre en Brasil en los casos de la educación infantil y la enseñanza fundamental.

La descentralización administrativa, financiera y pedagógica fue una de las grandes marcas de las reformas de la década de 1990 que dieron lugar a una importante transferencia de responsabilidades hacia el nivel local, otorgando gran relevancia a la gestión y aumentando los niveles de autonomía escolar.[15] La cultura de la gestión, que en cierto modo ha apoyado estas reformas, asumió muchos de los rasgos característicos de los modelos capitalistas de gestión empresarial,[16] que tanto desarrollo tuvo en las últimas décadas.[17] En el marco de estos procesos, la participación de los actores sociales se convirtió en factor clave de éxito o fracaso de las acciones implementadas.[18]

El supuesto que orientó gran parte de las políticas basadas en la autonomía escolar era que las comunidades locales, las escuelas y los individuos deben asumir activamente la defensa de sus intereses en reemplazo del Estado, y aún contra el Estado, minimizando las regulaciones siempre en el sentido de otorgar mayor «poder de decisión» a los niveles inferiores. Así, la idea de auto-

[14] De las provincias dependen las escuelas de los niveles inicial, primario y secundario y las Instituciones Superiores de Formación Docente y de Formación Técnica.

[15] Oliveira, Dalila Andrade. «As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanência», *Revista brasileira de política e administração da educação*, v. 25 (2009), pp. 197-210.

[16] Boltanski L.; Chiapello E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2002.

[17] Feldfeber, Myriam. «Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos», op. cit.

[18] Andreson, Gary «Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación», Narodowski; Nores; Andrada (comp.). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela.* Buenos Aires: Granica-Universidad de San andrés, 2002.

nomía en el contexto de la reforma de los '90 es la de una autonomía «contra el Estado»: las comunidades y los individuos deben recuperar su autonomía, y esto sólo es posible reduciendo el aparato estatal, y eliminando todas las regulaciones posibles.[19]

En estos modelos basados en la autonomía y la gestión local, la escuela pasa de hecho a ocupar el centro del sistema, transformando al director en su principal representante, en la personificación de los nuevos modelos de gestión.[20] Estas trasnformaciones contribuyen a desmantelar las formas de organización de las trabajadoras y los trabajadores de la educación y a sustituirlas por la lógica empresarial en función de los objetivos que cada escuela debe cumplir. Este modelo estableció una nueva regulación que al mismo tiempo que descentralizó la implementación de las políticas –incluyendo los recursos financieros, la autonomía presupuestaria y el compromiso de las metas a cumplir–, puso en marcha nuevas formas de vigilancia y control a través de la rendición de cuentas,[21] que ha definido una especie de «jaula de hierro» que las políticas actuales no han logrado, o no se han propuesto, superar.

Las consecuencias más visibles de estos procesos de descentralización y otorgamiento de mayores niveles de autonomía se relacionan con la fragmentación de los sistemas educativos y la profundización de las desigualdades entre los distritos ricos y pobres, problema central que los actuales gobiernos tratan de remediar, entre otras cosas, a través de la redistribución de los recursos.

En ambos países, después del proceso de descentralización, el Estado nacional se reservó el derecho de definir los lineamientos curriculares básicos y la evaluación de la calidad de la educación a través de la implementación de sistemas de evaluación que, con diferentes matices, permanecen como políticas de Estado. Estos sistemas asocian la calidad de la educación a la medición de resultados a en través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

En Brasil, a partir de 1990 se estableció el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), que fue elaborado por el Instituto Nacional

[19] Feldfeber, Myriam. «Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto», Feldfeber, Myriam; Oliveira, Dalila Andrade (comp.). *Políticas educativas y trabajo docente*: *nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc, 2006.

[20] *Vid.* Oliveira, Dalila Andrade. «Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão», Oliveira, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2007; Oliveira, Dalila Andrade. «Mudanças na organização e gestão da escola», Oliveira, Dalila Andrade; Rosar, Fátima Felix (ed.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª, 2008.

[21] Oliveira, Dalila Andrade. «As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanência», op. cit.

de Estudios para la Educación Teixeira - INEP / MEC. Desde su creación el SAEB pasó por varios cambios y revisiones. En 2005, la Ordenanza Ministerial N ° 931 del 21 de marzo de 2005 cambió su nombre a Evaluación Nacional de la Educación Básica (ANEB), a pesar de que la sigla SAEB se mantuvo en las publicaciones y otros materiales de difusión y aplicación de la evaluación. El SAEB ha sido utilizado en las últimas décadas como una referencia para evaluar el rendimiento de los sistemas educativos, incluyendo las redes públicas municipales, estaduales y federales de educación pública y la red privada, permitiendo la comparación del desempeño por estado y por región geográfica. A partir de 2005 se creó la «Prova Brasil», un examen censal denominado Evaluación Nacional de Rendimiento Escolar (ANRESC), con el foco en cada unidad escolar. Por medio de esta evaluación de carácter universal se pretende evaluar la calidad de la escuela y el nivele escolar de cada municipio.

Durante la última década, varios estados y municipios de Brasil crearon sus propios sistemas de evaluación de la educación básica. Estas evaluaciones han servido en muchos casos como una herramienta para la evaluación y el control del trabajo docente por medio de la premiación a las profesoras y a los profesores cuyos alumnas/os presentan un desempeño satisfactorio, y por el contrario mayor presión y demanda para los docentes cuyos alumnos no tienen un buen desempeño.

Más recientemente, Brasil comenzó a participar de la prueba PISA y los resultados de esa evaluación fueron colocados como una referencia de ingreso a la condición de país desarrollado. Sobre la base en la metodología de PISA se desarrolló en Brasil el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB). Creado en 2007, el IDEB es una referencia diseñada para servir de indicador de calidad en la educación. El valor de la media fijada en seis consideró el resultado obtenido por los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que se colocaron entre los primeros 20 de mundo y fue aplicado a la metodología del IDEB y sus resultados educativos.

El Plan Nacional de Educación (PNE), aprobado por Ley en julio de 2014, establece los objetivos, las metas y las estrategias para las políticas educativas de los próximos 10 años. Cabe destacar el peso dado en el plan a las evaluaciones externas, algunas con influencia directa sobre los maestros. Por ejemplo, la meta 7 del nuevo PNE 7 establece para los próximos diez años que el país debe mejorar la calidad de la educación básica en sus etapas y modalidades con la mejora del flujo de estudiantes y del aprendizaje con el fin de alcanzar los promedios nacionales para el IDEB. Esta «calidad» perseguida tendrá en

cuenta también los resultados obtenidos en PISA, tomado como instrumento externo de referencia internacional.

En Argentina, se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) a partir de lo establecido la Ley Federal de Educación y la normativa del Decreto 506, del Poder Ejecutivo Nacional, de 1993. Desde ese año los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) se llevan a cabo periódicamente en las 24 jurisdicciones del país. Son planificados, coordinados e implementados por el Área de Evaluación de la Calidad Educativa de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación con la colaboración de cada una de las jurisdicciones. Los operativos consisten en pruebas de logro que se aplican a los estudiantes de nivel primario y secundario. Comenzaron en 1993, con los exámenes de lengua y matemática que rindieron alumnos de séptimo grado de la escuela primaria y quinto año del secundario. Las pruebas administradas tuvieron carácter muestral. En 1997 el examen se amplió a todos los estudiantes que terminaban el nivel secundario. Se evalúan las áreas de Lengua y Matemática en primaria y secundaria, y Ciencias Naturales y Ciencias Sociales sólo en primaria. A partir del 2003 se decidió realizar los operativos de evaluación de calidad cada dos años. En la actualidad el operativo es muestral y en las escuelas seleccionadas se evalúan los grupos de alumnos de 3°y 6° año de la primaria y de 2°/3° y 5°/6° de Secundaria. También se aplican cuestionarios contextuales a estudiantes, docentes y directores.

En Argentina también se administran las pruebas internacionales PISA (desde el año 2000) y recientemente, en el año 2013, se ha creado un Indice de Mejora de las Secundarias Argentinas (IMESA) que es un promedio que combina el tiempo que tardan los alumnos en terminar el ciclo, la tasa de egreso y los resultados del último Operativo Nacional de Evaluación (ONE). Los resultados se comunican a los directivos de las escuelas y los ministros de educación provinciales pero no son públicos como sucede en Brasil con el IDEB.

Argentina y Brasil participan de las iniciativas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), OREALC-UNESCO. De acuerdo con los responsables, los resultados de las evaluaciones que realiza el LLECE han permitido que el debate educacional se enfoque en la calidad sin exclusión, proveyendo datos que permiten comprender la magnitud de los desafíos que enfrenta la educación en América Latina y el Caribe. El Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) se aplicó en el 1997, el segundo (SERCE) en 2006 y el año 2013 se aplicó el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Es un estudio

de logro de aprendizaje a gran escala en el cual participan un total de 15 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el estado mexicano de Nuevo León (México). Este estudio evalúa el desempeño de estudiantes de tercer y sexto grado de escuela primaria en las áreas de Matemática, Lectura y Escritura (Lenguaje), y Ciencias Naturales en el caso de sexto grado y también se aplican cuestionarios de contexto, para entender las circunstancias bajo las cuales ocurre el aprendizaje.

En ambos países la lógica del Estado Evaluador y la rendición de cuentas («accountability») orientaron el establecimiento de sistemas nacionales de evaluación de la calidad, que funcionaron –y aún funcionan– como mecanismos de recentralización del control en manos del gobierno central al tiempo que descentraliza la responsabilidad por la obtención de los resultados educativos. Esta tendencia fue analizada por Weiler[22] destacando que los mecanismos de evaluación y acreditación funcionan como forma de «recuperar» el poder que los Estados Nacionales supuestamente delegan a través de las políticas de descentralización. Sin embargo en Brasil la lógica de la evaluación centrada en mediciones estandarizadas y los modelos de acreditación se establecieron con mayor presencia que en el caso de Argentina.

En Brasil, el nuevo PNE prevé la mejora del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), aprobado en la ley de 2004, el fortalecimiento de las acciones de evaluación, regulación y supervisión y también ampliar la cobertura del Exámen Nacional de Desempeño Estudiantil Nacional (ENADE), de modo tal que más estudiantes sean evaluados en más áreas en relación con los resultados de los aprendizajes; e inducir un proceso continuo de auto-evaluación de las instituciones de educación superior. También se preve la aplicación del instrumento aprobado por la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES) para los cursos de pedagogía y las licenciaturas, integrándolas a las demandas y necesidades de las redes de educación básica con el fin de permiten a los estudiantes adquirir las habilidades necesarias para conducir el proceso de aprendizaje de sus futuros/as alumnos/as.

En lo que respecta a la tendencia hegemónica que en los '90 conceptualizaba la calidad sólo en términos de su evaluación, comienza a observarse un leve desplazamiento hacia una concepción un poco más amplia sobre la

[22] Weiler, Hans. «Enfoques comparados en descentralización educativa», Pereyra, Miguel A. [et. alt.], (comps). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

calidad educativa asociada a un discurso que enfatiza la inclusión de todas/os en el sistema educativo. Por ejemplo en el caso de Argentina, mientras que en la Ley Federal de Educación (1993) la calidad se presentaba principalmente asociada a la evaluación, en la Ley Nacional de Educación vigente, sancionada en 2006, se incluye el tema de la evaluación pero desde una concepción más amplia de calidad vinculada con el hecho de que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultura; a la mejora en la formación docente y a la existencia de recursos materiales y pedagógicos, entre otras cuestiones. Sin embargo hay que señalar que aquí se observan diferencias muy significativas entre las orientaciones del Estado nacional y las de de algunos estados subnacionales, como ocurre también en Brasil, donde algunos estados y municipios han implementado sistemas de evaluación atados a plus salariales para los docentes, tal como lo señalamos anteriormente.

En el caso de Brasil el Documento de Referencia elaborado por la CONAE 2014 se establece que la ansiada calidad de la educación no puede prescindir de la democratización en el acceso, en el sentido de que es un atributo de calidad de la educación, la garantía por parte del Estado de la cobertura educativa para toda la población, independientemente de su edad, condición social y lugar de residencia.

En ambos países se observa que las instancias centrales de gobierno, la Unión, en el caso de Brasil y la Nación en el caso de Argentina, han recuperado la iniciativa en asuntos vinculados al aumento de la financiación educativa, tratan de garantizar mejores condiciones de trabajo para los maestros, y la superación las desigualdades entre las ciudades más pobres y más ricos (municipios y estados, distritos y provincias). Sin embargo, todavía no se han logrado articular de modo integrado nuevas formas de distribución de competencias entre los diferentes niveles de gobierno (federal, estaduales y municipales en Brasil y de la Nación y las provincias en Argentina) para garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos y superar la fragmentación de nuestros sistemas educativos.

4. La superación de las desigualdades, la búsqueda de la igualdad y la ampliación de derechos

El financiamiento constituye uno de los instrumentos privilegiados por los gobiernos «posneoliberales» para intentar superar la profunda fragmentación

del sistema que se expresa, entre muchas otras cuestiones, en la desigual inversión por alumno que se realiza en las diversas regiones de cada uno de los países. A diferencia de la década los de los '90, se observa tanto en Brasil como en Argentina una tendencia constante a aumentar el presupuesto de educación con un compromiso mayor por parte de las instancias centrales de gobierno. Mientras que durante el auge de las reformas neoliberales se instaló con fuerza la idea de la educación como un gasto, de la mano del Banco Mundial que impulsaba la eficiencia y la eficacia en el gasto educativo, a partir del cambio de siglo, la educación pasó a ser considerada como una inversión asociada a la superación de la desigualdad y a la idea de derecho.

En el caso de Brasil, para la financiación de la educación básica se ha creado un fondo para reemplazar al Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF) que estuvo vigente por 10 años. Por medio de la Enmienda Constitucional número 53 del 19 de diciembre de 2006, el gobierno creó el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valorización del Magisterio (FUNDEB). El FUNDEB amplía el anterior Fondo de modo tal que el mecanismo de financiación de la educación básica ahora comprende la educación infantil, la enseñanza fundamental y la enseñanza media con una duración de 14 años. Aún así, el FUNDEB resulta incapaz de promover la equidad entre los estados y las regiones de Brasil que presentan grandes desequilibrios entre sí, puesto que el reparto se da de acuerdo con la capacidad de recaudación de cada estado, teniendo la unión sólo un papal de complementaccción. El gasto en educación es del 6,6 % del PBI. El nuevo PNE, referido anteriormente, aprobó destinar el 10% del porcentaje del PBI a educación, progresivamente hasta el final de su vigencia dentro de 10 años, sin establecer distinciones entre la educación pública y privada.

En Argentina, también se produjo un aumento significativo en el presupuesto de educación respecto del porcentaje del PBI que se destinaba durante la década de los '90. De acuerdo con la Ley de Financiamiento Educativo sancionada en el año 2005, se estableció el aumento del presupuesto educativo gradualmente hasta alcanzar el 6% del PIB en 2010. Ya en el año 2009 la inversión superó la meta prevista llegando al 6,4 % del PBI. Sin embargo, el crecimiento de los recursos no ha logrado modificar los desiguales niveles de inversión educativa entre provincias.[23] En la actualidad está pendiente

[23] CIPPEC. *Monitoreo de la ley de financiamiento educativo. Cuarto informe anual 2010.* Buenos Aires, febrero de 2011.

la sanción de una nueva Ley de financiamiento que contemple la educación secundaria obligatoria.

En lo que respecta al sector docente, se observan algunos avances en términos de mejora de la condiciones de trabajo. En ambos países se adoptaron medidas para asegurar un piso salarial común en el marco de las profundas diferencias regionales.

En Brasil la Ley Nº 11.738 de 2008, estableció el piso salarial para los profesionales del magisterio público de la educación básica, lo que constituyó un gran avance si tomamos en consideración la lucha histórica de los trabajadores de la educación. Sin embargo, a pesar de la conquista de esta ley, el pago del piso salarial aún no es una realidad en todos los municipios y estados brasileños.

En Argentina, en el año 2003 se sancionó una ley que fijó un ciclo lectivo anual mínimo de180 días de clase y que contempla la posibilidad de asistencia financiera del Poder Ejecutivo Nacional para las jurisdicciones provinciales que no pudieran saldar las deudas salariales con el personal docente, con el fin de garantizar la continuidad de la actividad educativa. La propia ley establece que lo dispuesto en la misma no podrá afectar los derechos y garantías laborales, individuales y colectivas, de los trabajadores de la educación, consagrados por la Constitución Nacional y la legislación vigente en las respectivas jurisdicciones.

Por la Ley de Financiamiento de la educación de 2005, se estableció en Argentina el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, con el fin de contribuir a la compensación de las desigualdades en el salario inicial docente en aquellas provincias en las que, a pesar del esfuerzo financiero, no puede alcanzare el salario mínimo acordado en las negociaciones paritarias nacionales. Sin embargo, la definición de la carrera se encuentra contemplada en los estatutos docentes de cada provincia.

En el caso de Brasil, la carrera también sigue siendo potestad de estados y municipios, que la organizan de acuerdo a sus habilidades y las fuerzas políticas presentes en cada realidad local. En este sentido, hay dos iniciativas que se pueden considerar como relevantes. Por un lado, la Resolución Nº 2 de 28 de mayo de 2009, que establece las directrices nacionales para Planes de Carrera y Compensación de Profesionales del Magisterio de Educación Pública Básica, pero que no tiene fuerza de ley, y por otro, el Plan Nacional de Educación Básica para la Formación de Docentes (PARFOR), que fue creado a partir del Decreto 6.577/2009 y que ha promovido un cambio considerable en la formación y titulación de los docentes en ejercicio de las redes de educación básica de todo o país. Como política pública en el período señalado, se pueden

mencionar el PARFOR, uno de los principales programas para la formación de profesores desarrollado por el Ministerio de Educación (MEC), que tuvo un total de 70.220 profesores matriculados en 2013, y la Universidad Abierta de Brasil (UAB) con 119.475 matrículas en cursos de licenciatura, y más de 90.000 egresados en el mismo año. El PARFOR ha promovido un salto significativo en el perfil de estos profesionales al dar la oportunidad de formación inicial de nivel superior (cursos de licenciatura) a los que están en ejercicio sin una habilitación compatible.

En Argentina la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) a partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006, supuso la coordinación e implementación de políticas de formación docente de carácter federal.

En cuanto a la expansión de la obligatoriedad ambos países han realizado importantes avances, en la medida en que esta obliga a los estados a garantizar las condiciones para que la misma se cumpla. En Brasil, a través de la Enmienda Constitucional Nº 59 del 11 de noviembre de 2009, se estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica para las personas comprendidas entre los 4 y 17 años de edad, incluso garantizando una oferta gratuita para todos los que no tuvieran acceso en la edad apropiada.

En Argentina, en el año 2006, la Ley de Educación Nacional extendió la obligatoriedad a toda la escuela secundaria. El art 16 de la ley establece que «la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de 5 años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales».

Junto con la extensión de la obligatoriedad en ambos países se están implementando un conjunto de medidas tendientes a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad que se vinculan con un cambio en la orientación de las políticas sociales y educativas implementadas durante la hegemonía neoliberal.

En la década de los ‘90, el desarrollo de las políticas focalizadas constituyó la respuesta a los procesos de polarización y creciente fragmentación social que fueron el resultado de un modelo socio-económico excluyente. La orientación

de los «grupos destinatarios»[24] fue la tendencia predominante de la política social del Estado en la década de 1990, justificada por la escasez de recursos financieros y la necesidad de concentrar los recursos disponibles en los sectores más necesitados de la sociedad. Las políticas focalizadas de corte asistencial en el contexto de la reforma de los Estados latinoamericanos estuvieron destinadas a la contención social y a la reducción de la pobreza, resultantes de la aplicación de políticas de ajuste estructural.[25]

Los «nuevos» gobiernos de Brasil y Argentina plantearon la necesidad de desarrollar políticas sociales con un carácter más inclusivo ligado a la materialización de los derechos de los ciudadanos desde una perspectiva más universal. Sin embargo surge el interrogante si la implementación de estas políticas ha logrado avanzar en la superación de la matriz asistencial que se instaló con fuerza en la década de los '90.

El gobierno del presidente Lula es reconocido como promotor de políticas sociales para los sectores más vulnerables de la población. En educación, su gobierno ha desarrollado programas, estableciendo alianzas con los municipios y las escuelas directamente, a menudo sin la mediación de los estados, consolidando así un nuevo modelo de gestión de las políticas públicas y sociales. El modelo adoptado por el gobierno de la presidenta Dilma Rousseff también implica la participación de otras instituciones en la implementación de los programas sociales a nivel local.

El Programa Bolsa Familia, creado por el Decreto Nº 5209 de 17 de septiembre de 2004, se basa en la transferencia directa de los ingresos del gobierno hacia los hogares en condición de pobreza y de pobreza extrema. Este programa se presenta como una revisión y ampliación del programa Bolsa Escola, creado durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso. La principal crítica que recibe Bolsa Familia es que la transferencia directa de dinero a los más necesitados, se transforma en una política social pasiva, incapaz de estimular y desarrollar la autonomía de los asistidos para que alcancen algún grado de independencia que les permita salir de esa situación. Sin embargo, la investigación PNAD/IBGE en 2005 demostró que este tipo de programas y políticas alteran las condiciones de vida de sus beneficiarios, mejorando sus ingresos y permitiendo el acceso a ciertas coberturas y servicios que, aunque elementales, significan un patrón de vida menos indigno. La cuestión es

[24] Sthal, Karin. «Política social en América Latina. La privatización de la crisis», *Revista Nueva Sociedad*, 131 (1994).

[25] Salama, P. ; Valier, J. *Pobreza e desigualdades no terceiro mundo.* Sao Paulo: Nobel, 1997.

hasta qué punto se puede decir que la mejora en la situación de los sujetos en condición de pobreza ha significado la reducción de las desigualdades sociales que han marcado la historia del país como una de las sociedades más desiguales del mundo.

Brasil consiguió reducir significativamente el número de familias que viven en la pobreza extrema, como ya lo señalamos anteriormente, pero no pudo combatir la desigualdad en la distribución de ingresos con la misma agilidad, de acuerdo con un estudio realizado por el Instituto de Investigación Económica Aplicada (IPEA). Entre 2003 y 2008, la caída en las tasas nacionales de pobreza absoluta (personas que ganan hasta medio salario mínimo) y la pobreza extrema (hasta un cuarto del salario mínimo) cayeron en promedio un 3,1% y un 2,1% por año. Las transferencias provenientes de la seguridad social en el Brasil en 1978 representaron el 8% de los ingresos familiares. Treinta años más tarde, en 2008 este tipo de ingresos procedentes de sistema de política social -que incluye pensiones, programa Bolsa Familia y Beneficio de Prestación Continuada- ya representaba el 19,3% del ingreso familiar.

En Argentina las políticas educativas actuales, a diferencia de las implementadas con anterioridad, se han formulado en términos de inclusión e igualdad. El «Plan Social Educativo» fue reemplazado por el «Plan Integral para la Igualdad Educativa» que se propuso como objetivo generar la igualdad de oportunidades educativas como una dimensión constitutiva de la igualdad social. El programa está basado en el trabajo de un equipo nacional y federal integrado por miembros del Ministerio de Educación, referentes provinciales y asistentes pedagógicos de cada jurisdicción. El programa incluye acciones de apoyo a las escuelas en iniciativas pedagógicas, en proyectos de fortalecimiento de la enseñanza, en la provisión de recursos materiales, en el acceso a nuevas tecnologías, en articulación con la comunidad y en propuestas de reinserción escolar. Si bien se definió el programa como una política común para todo el nivel, las acciones se iniciaron en el año 2004 en escuelas que asisten niñas y niños en situación de mayor vulnerabilidad social. Los modos de implementación de las acciones mantuvieron algunos de los mecanismos que orientaron la focalización asistencial de la década de los '90.[26]

Hacia fines del año 2009 el Gobierno de la Presidenta Cristina Fernandez de Kirchner aprobó mediante el Decreto nº 1.602 el Plan «Asignación Uni-

[26] Gluz, N.; Chiara, M. *Evaluación del Programa Integral para Igualdad Educativa* (PIIE). Momento 1: La puesta en marcha e implementación del programa y su contexto. Buenos Aires: DINIECE; MECYT, abril 2007 [Documento de trabajo].

versal por Hijo para Protección Social (AUH)». Consiste en una prestación monetaria de carácter mensual, que no está sujeta a aportes ni contribuciones. Beneficia a los trabajadores informales, desocupados y servicio doméstico que tengan hijos menores de 18 años y a las embarazadas. La AUH es la misma asignación que perciben los trabajadores activos y beneficiarios de la prestación por desempleo. El 80% de esta suma se percibe directamente y el 20% restante se acumula y es puesto a disposición de los interesados una vez al año en el momento de acreditar las condiciones de salud, educación y trabajo previstas en el Decreto. Los beneficiarios deben presentar los certificados requeridos de vacunación y asistencia escolar que se vuelcan en una libreta específica, sujeta a estrictas normas de seguridad y que permiten el seguimiento de la trayectoria escolar de cada hijo de beneficiario. Este mecanismo específico de control, distancia a esta política de los beneficios que perciben los trabajadores asalariados. No obstante esta política constituye la iniciativa más importante en materia de protección social de los últimos años. El impacto de esta medida en la mejora de las condiciones de vida de la población es difícil de evaluar por los problemas en la medición por parte del INDEC de variables tan centrales como el nivel de pobreza y la inflación. Sin embargo las investigaciones señalan que a pesar de que tuvo un impacto menor al esperado, se redujo la indigencia en un 34,6% y la pobreza en un 12,9% (medido según los datos de la canasta oficial) mientas que la desigualdad descendió en un 1,7% (considerando las mediciones oficiales y alternativas).[27] Las investigaciones cualitativas por su parte, evidencian que para estos sectores significó el acceso a un recurso estable, sin mediaciones clientelares, mejorando las condiciones de vida ante las fluctuaciones en los ingresos,28 aun cuando sostuvo mecanismos de control propios de las políticas de los '90.29

La ampliación de derechos en el terreno educativo también tuvo su correlato, entre otras medidas, en las políticas en materia de educación superior. En efecto durante los gobiernos «posneoliberales» se crearon gran cantidad de

[27] Calvi, Gabriel; Cimillo, Elsa; Chitarroni, Horacio «Alcances y límites de la AUH en los primeros meses de su implementación», Ponencia presentada al x Congreso Nacional de ASET «Pensar un mejor trabajo. acuerdos, controversias y propuestas». Buenos Aires, 3 al 5 de agosto 2011.

[28] La AUH reconoce en sus fundamentos que el mecanismo de integración es el trabajo formal. Si bien a lo largo del período éste se ha recuperado, persisten los problemas de fondo vinculados con el trabajo precario y el desempleo que afectan principalmente a los sectores populares.

[29] Gluz, Nora; Rodriguez Moyano, Inés. «Asignación universal por hijo, condiciones de vida y educación. Las política sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires», *Archivos analíticos de políticas educativas*, 21/9 (2013).

universidades especialmente destinadas a los sectores sociales que no habían tenido nunca acceso a los estudios superiores. En Brasil se crearon 11 universidades federales y se implementó desde el año 2005 el Programa Universidad Para Todos (PROUNI), ya comentado, el cual concede becas integrales y parciales de estudio a egresados de la enseñanza media en condición de pobreza para estudiar en instituciones privadas de enseñanza superior. Otra acción importante del gobierno de Lula dirigida a la expansión de la educación superior fue la creación del Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), que tuvo como principal objetivo ampliar el acceso y la permanencia en las instituciones universitarias federales. El gobierno incentivó, por medio del REUNI, las universidades públicas nacionales para promover la expansión física, académica y pedagógica de la red federal de educación superior. El programa fue instituido por el Decreto Nº 6.96 de 2007, constituyendo una de las acciones que integran el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE). Sus iniciativas contemplan el aumento de vacantes en los cursos de grado y la ampliación de la oferta de cursos nocturnos, la promoción de innovaciones pedagógicas y el combate a la deserción, entre otras metas orientadas a disminuir las desigualdades sociales y educacionales en el país.

Las políticas de promoción de la igualdad en la enseñanza superior, ganaron fuerza con la aprobación y reglamentación de la Ley 12.711 de 2012, después de más de 10 años de discusión, instituyendo cuotas para los afrodescendientes, indígenas y alumnos provenientes de escuelas públicas en las universidades públicas federales y en los institutos técnicos federales.

En Argentina, a diferencia de los '90 cuando se crearon una multiplica de universidades privadas y nuevas universidades nacionales en el marco de un proceso de diferenciación del sistema, en la última década se crearon nuevas universidades nacionales destinadas a democratizar el acceso a la universidad para poblaciones históricamente excluidas. Argentina es uno de los países de América con mayor acceso a la educación universitaria en universidades públicas. Mientras en 2003 el presupuesto universitario representaba un 0,53 % del PBI, en el año 2014 supera el 1 % del PBI.

5. Reflexiones finales

Las políticas neoliberales y neoconservadoras implementadas a partir de la crisis de los años '70, transfirieron la obligación estatal por la educación para

el conjunto de la sociedad, reservándose el poder de regulación y evaluación de las instituciones y de los resultados del proceso educativo, y operando de este modo una inversión de sentido de la idea de la educación como derecho de todos y deber del Estado. Estas políticas, a partir de una crítica de la idea de los derechos sociales como artificios creados por el modelo de Estado de Bienestar, conllevaron el retorno a la idea de derecho individual, que fundamentado en un el individualismo posesivo, impugnaron el rol docente del Estado como garante del derecho a la educación.

La discusión sobre el derecho a la educación todavía es una herida abierta en la región latinoamericana, aún en los casos de Argentina y Brasil que están relativamente desarrollados en relación con otros países vecinos. Como afirma Puiggros,[30] la naturaleza del proceso educativo se resuelve en el centro de las luchas por el poder, y en este sentido la educación ha sido cómplice con la esclavitud, con la persistencia de la desigualdad de derechos y de incontables discriminaciones y aún ha contribuido en el sentido de ocultar los saberes producidos por los pobres de la tierra, favoreciendo la predominancia del conocimiento de los poderosos como verdades. Es por eso que, para esta autora, el problema del derecho a la educación no se resuelve por causas profundas de las sociedades latinoamericanas. Desde sus orígenes, en las sociedades latinoamericanas, las divisiones sociales han tenido relación con cortes étnicos, sexuales, lingïsticos y generacionales que estuvieron en la base de la construcción de nuestras repúblicas, dando como resultado un sistema injusto de distribución de los bienes. Así, el acceso que proclaman las revoluciones liberales todavía sigue pendiente por su insuficiente cumplimiento para los sectores populares.

En la actualidad la discusión sobre el derecho a la educación se asocia cada vez más al debate sobre la calidad educativa. Este debate ha puesto en el centro de las políticas educativas la evaluación como único criterio de verdad y mecanismo de distribución de los bienes sociales. Considerando a la educación como un mecanismo de promoción de justicia social por medio de la distribución de bienes culturales y de las posibilidades de movilidad social que brinda a los individuos, la forma de lograrlo a través del sistema escolar pasó a ser una constante en la lucha por la ampliación de los derechos sociales en los últimos dos siglos. Sin embargo, al adoptar los sistemas de evaluación (como reglas externas) como parámetro de las políticas educativas, definiendo en algunos casos hasta la distribución y el destino de los recursos públicos,

[30] Puiggros, Adriana. «Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina», *Docência*, año xv, nº 40 (mayo 2010).

esos gobiernos terminan utilizando los mismos mecanismos de sus opositores y legitimando sus elecciones político-ideológicas por medio de la racionalidad técnica. Al recurrir a los sistemas de evaluación en gran escala, producidos por especialistas externos al contexto escolar, los gobiernos justifican sus elecciones y orientan sus acciones con el fundamento de la racionalidad administrativa «indiscutible» que persigue la eficiencia a cualquier precio, o que termina por quitar al derecho a la educación del foco de la discusión. Al colocar la atención sobre la eficiencia del sistema, estos gobiernos se concentran en la búsqueda del mejor desempeño, basado em el mérito alcanzado a partir de una supuesta igualdad de condiciones, como criterio de justicia.

En medio de la búsqueda de resultados, se va perdiendo en el proceso la construcción histórica de la educación como un bien público, un derecho social que, como tal, no puede ser reglado como una mercancía, producto o resultado pasible de medición por parte de supuestos especialistas en tales mediciones.

Las políticas educativas de los gobiernos «posneoliberales» que se proponen garantizar el derecho a la educación en el nuevo escenario de Latinoamérica se tensionan entre las continuidades y las rupturas del modelo hegemónico de los '90; entre la mercantilización y la democratización de la educación. Avanzar en la construcción de un piso mínimo de igualdad es un paso importante. Sin embargo articular un sistema educativo nacional sobre bases federales que garantice el derecho social a la educación para todas y para todos es un problema que no podrá encontrar sus respuestas solo en el terreno educativo.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 135-158
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

DOI 10.2436/20.3009.01.166

Tema monogràfic

L'activitat docent en el desenvolupament dels municipis rurals de la província de València durant el tardofranquisme i la transició: el Patronat d'Educació Rural (1958-1985)

Teaching activity in the development of rural municipalities in the province of Valencia during late Francoism and the transition: the Rural Education Board (1958-1985)

Ignacio García Ferrandis
ignacio.garcia-ferrandis@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Xavier García Ferrandis
xavier.garcia@ucv.es
Universitat Catòlica de València (Espanya)

Amparo Vilches Peña
amparo.vilches@uv.es
Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: Març de 2015
Data d'acceptació: Octubre de 2015

RESUM

Les diputacions provincials van ser un element important en la lluita contra l'analfabetisme de la població rural durant el tardofranquisme i la transició espanyola. En el cas valencià, la Diputació va crear el 1958 el Patronat d'Educació Rural amb l'objectiu d'evitar l'abandonament dels mestres d'escoles rurals per falta d'incentius. La hipòtesi de partida d'aquest estudi s'articula al voltant de dos eixos. En primer lloc, el Patronat d'Educació Rural, gràcies al protagonisme dels mestres rurals, no només va poder contribuir notablement al desenvolupament educatiu dels escolars de zones rurals, sinó que també va actuar com a dinamitzador cultural de la població. Fins i tot, en alguns casos va permetre millorar aspectes de l'economia d'algunes zones rurals. D'altra banda, el Patronat, guiat per la implicació dels docents, va ser capaç d'adaptar-se als canvis socials, educatius i polítics que es van produir a Espanya durant la transició política democràtica. Per contrastar les nostres hipòtesis hem analitzat fonts històriques dipositades en l'Arxiu de la Diputació Provincial de València. Aquesta recerca constitueix una novetat historiogràfica perquè per primera vegada s'analitza el paper del Patronat d'Educació Rural de la Diputació de València i la seua importància en l'alfabetització del món rural de la província de València.

Paraules clau: educació rural, alfabetització, escoles rurals, desenvolupament rural, Patronat d'Educació Rural, tardofranquisme, transició espanyola, història de l'educació.

ABSTRACT

The provincial councils were an important element in the fight against illiteracy in the rural population during late Francoism and the Spanish transition. In the Valencian case, the Provincial Council created the Rural Education Board in 1958 with the aim of avoiding teachers from abandoning rural schools due to a lack of incentives. The starting hypothesis of this study revolves around two axes. Firstly, the Rural Education Board, owing to the prominence of rural teachers, was not only able to contribute significantly to the educational development of school children in rural areas, but was also able to act as a cultural catalyst of the population. In some cases they were even able to improve aspects of the economy in some rural areas. Meanwhile, the Board, guided by the involvement of teachers, was able to adapt to the social, educational and political changes that took place in Spain during the democratic political transition. In order to contrast our hypotheses we analysed historical sources deposited in the Archive of the Provincial Council of Valencia. This research

constitutes a historiographical novelty because it is the first time that the role of the Rural Education Board of the Provincial Council of Valencia and its importance in the literacy of the rural world in the province of Valencia has been analysed.

Key words: rural education, literacy, rural schools, rural development, Rural Education Board, late Francoism, Spanish transition, history of education.

RESUMEN

Las diputaciones provinciales fueron un elemento importante en la lucha contra el analfabetismo de la población rural durante el tardofranquismo y la transición española. En el caso valenciano, la Diputación creó en 1958 el Patronato de Educación Rural con el objetivo de evitar el abandono de los maestros de escuelas rurales por falta de incentivos. La hipótesis de partida de este estudio se articula alrededor de dos ejes. En primer lugar, el Patronato de Educación Rural no solo contribuyó notablemente al desarrollo educativo de los escolares de zonas rurales, sino que también actuó como dinamizador cultural de la población. Incluso, en algunos casos, permitió mejorar aspectos de la economía de algunas zonas rurales. Por otra parte, el Patronato fue capaz de adaptarse a los cambios sociales, educativos y políticos que se produjeron en España durante el periodo analizado. Para contrastar nuestras hipótesis hemos analizado fuentes históricas depositadas en el Archivo de la Diputación Provincial de Valencia. Esta investigación supone una novedad historiográfica porque por primera vez se analiza el papel del Patronato de Educación Rural de la Diputación de Valencia y su importancia en la alfabetización del mundo rural de la provincia de Valencia.

Palabras clave: educación rural, alfabetización, escuelas rurales, desarrollo rural, Patronato de Educación Rural, tardofranquismo, transición española, historia de la educación.

1. Introducció

Existeixen treballs que han abordat la temàtica de l'escola rural, encara que estan situats en un període i/o un àmbit geogràfic diferent del d'aquest treball. Així, Miguel Lacruz presenta algunes de les accions educatives que van dur a terme les institucions públiques més significatives en el medi rural espanyol

entre 1939 i 1975.[1] L'article sintetitza la tasca docent, els estils educatius i els treballs que van realitzar els professionals de l'educació durant eixa època en diferents institucions. D'altra banda, Rogeli Santamaría ha analitzat l'escola rural a Castelló,[2] i Juan Manuel Fernández i Carmen Agulló han tractat el problema de l'escola rural durant la Segona República,[3] i, més recentment, al llarg de la depuració franquista.[4] No obstant això, l'antecedent més directe d'aquest article és el treball presentat per Carme Agulló en les II Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana, on es va analitzar l'escola rural valenciana durant la Segona República i el franquisme.[5]

El nostre treball s'enquadra en aquesta línia historiogràfica i se centra en el cas de la província de València des de les acaballes dels anys cinquanta del segle passat fins a 1985. Les coordenades espai-temps que proposem tenen gran importància per diversos motius. En primer lloc, per l'elevada taxa d'analfabetisme que afectava determinades zones rurals de la província de València. A més, aquestes zones van resultar especialment afectades pel despoblament a causa del flux migratori cap a la costa en el context del «desenvolupisme» dels anys seixanta i setanta, una situació que certament no ajudava en la lluita contra l'analfabetisme.

El 1958 la Diputació de València va crear el Patronat d'Educació Rural (a partir d'ara PER, o simplement Patronat), amb l'objectiu de lluitar contra l'analfabetisme de la població de zones rurals. Una de les principals finalitats era evitar el despoblament de les zones rurals i la desaparició dels pobles, per a la qual cosa la figura del mestre va ser considerada cabdal. No obstant això, la tendència dels mestres rurals de l'època era abandonar la seua destinació a causa de la falta d'incentius econòmics (retribucions molt baixes per l'esforç que suposava en molts casos viure en zones rurals) o acadèmics (absentisme escolar consentit pels mateixos pares perquè els fills ajudaren en les tasques del camp). El canvi en la titularitat del mestre impedia una tasca eficaç entre

[1] Lacruz, Miguel. «Aulas entre rastrojos», *Revista de Educación*, núm. 322 (2000), pàg. 11-18 [«Monográfico: la educación rural»].

[2] Santamaría, rogeli. *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del río Villahermosa*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 1998.

[3] Fernández, Juan Manuel; Agulló, Carmen. «El problema de l'escola rural durant la Segona República», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 8 (2005), pàg. 29-62.

[4] Agulló, Carmen; Fernández, Juan Manuel. «La depuración franquista del profesorado de las Escuelas Normales de Alicante, Castellón y Valencia», *Revista de Educación,* núm. 364 (2014), pàg. 197-221.

[5] Agulló, Carmen. *L'escola rural valenciana durant la Segona República i el franquisme (1931-1970)*. València: Conselleria d'Educació i Ciència, 1995. [Inclòs dins de ii Jornades d'Escoles Rurals de la Comunitat Valenciana, Xulilla, 1993].

la població escolar rural. Per això, un dels objectius específics del PER era aconseguir la permanència del mestre rural en la seua destinació.

L'objectiu d'aquest treball és determinar en quina mesura el PER va contribuir al desenvolupament educatiu i cultural d'alguns municipis rurals i analitzar com es va dur a terme eixa tasca, així com el paper dels docents que hi estaven implicats. A més, esbrinarem si el Patronat va actuar com a agent dinamitzador de l'economia rural valenciana. Finalment, analitzarem la capacitat d'adaptació del Patronat als canvis socials, educatius i polítics que es van produir a Espanya durant el període de transició política democràtica, i el protagonisme dels docents en aquest procés. En definitiva, aquest article pretén contribuir a entendre millor el procés d'alfabetització del món rural valencià des de la dècada dels anys 1960 fins a l'inici de la democràcia, tot destacant el grau d'implicació dels mestres.

Per aconseguir els objectius proposats hem consultat fonts documentals històriques (documents d'arxiu i fonts impreses) custodiades en l'Arxiu de la Diputació Provincial de València (ADPV). Així mateix, s'han emprat fonts de bibliografia secundària que han permés contextualitzar i fonamentar el treball, formular els objectius i extraure'n les conclusions. Quant als documents d'arxiu, s'han consultat i analitzat expedients generals, subvencions, documents de comptabilitat, pressupostos i nombrosos oficis certificats, sol·licituds i cartes relacionades amb el PER. L'anàlisi de documents d'arxiu pot presentar problemes metodològics, com ara l'establiment del criteri d'estudi. Nosaltres hem decidit utilitzar preferentment el cronològic, encara que de vegades la falta de documents ha dificultat el seguiment de les sèries històriques. Un altre problema metodològic rau en la dispersió de les fonts, és a dir, en l'existència d'informació referent a un mateix assumpte (per exemple, els pressupostos) en diferents unitats arxivístiques. També hem emprat fonts impreses, com les memòries de la Diputació, els reglaments del Patronat i les actes de les sessions del PER, així com programes de cursos per a mestres, retalls de premsa i publicacions docents, entre d'altres. Finalment, s'ha consultat l'edició digitalitzada de la *Gaceta de Madrid* i la *Gaceta de la República* per conéixer la legislació de l'època sobre educació.

Quant a la creació del PER, cal assenyalar que va estar marcada per tres processos interrelacionats que van ocórrer durant el segle xx: l'èxode rural, l'evolució per sectors de la població activa a Espanya i l'alfabetització de la població. Les migracions que van tenir lloc a Espanya durant el segle xx van estar unides a un complex procés de transformació socioeconòmica. Com assenyala Camarero, l'èxode rural es va caracteritzar per un important flux de població des de les àrees rurals i poc desenvolupades a uns quants pols de

desenvolupament centrats en les grans metròpolis.[6] En conseqüència, es va produir un transvasament de la població activa des del sector primari (agricultura) cap als sectors secundari (indústria) i terciari (serveis).

Des del principi del segle xx es va produir a Espanya un moviment migratori des del camp cap a la ciutat a causa de la falta de possibilitats d'ocupació en el sector agrícola, solament frenat en el període de la Guerra Civil i la postguerra. Però és en la dècada dels anys cinquanta quan es va produir a Espanya un desenvolupament econòmic que va afectar l'àmbit industrial i el sector serveis, i que va promoure un intens flux migratori des del medi rural a l'urbà. Aquests fluxos migratoris van ser reforçats per la industrialització en les ciutats i l'auge del turisme en els anys seixanta i setanta. Per tant, entre 1950 i 1980 va tenir lloc un autèntic èxode rural, entés com un moviment migratori des del camp a la ciutat en relació amb la crisi de l'agricultura tradicional (mecanització del camp i excedents de mà d'obra) i el desenvolupament industrial, que oferia llocs de treball en les indústries urbanes. L'èxode rural va aconseguir el seu apogeu durant la dècada dels anys seixanta, que correspon al període de màxim creixement i concentració urbana. En eixos anys Espanya va deixar enrere el seu passat agrari i rural per orientar l'activitat econòmica cap als serveis. L'any 1900 el 48% de la població espanyola vivia en nuclis amb menys de 2.000 habitants (municipis rurals). El 1991 aquest percentatge havia baixat fins al 25%;[7] actualment, és d'un 6%.[8] En opinió de Collantes, la migració de la població rural, atreta pels millors sous en la indústria, va donar com a resultat una «desagrarització del camp».[9]

En la província de València, entre 1900 i 1960 va haver-hi una constant afluència de població des de les comarques interiors a les litorals, encara que no es pot parlar pròpiament d'un èxode rural. És als anys seixanta i setanta quan es va produir el major transvasament de població des de les comarques interiors a les litorals, tot coincidint amb l'època de màxim desenvolupament econòmic i amb l'acceleració del procés d'urbanització.[10] A més, en els anys seixanta s'inicia un

[6] Camarero, Luis Alfonso. *Del éxodo rural y del éxodo urbano. Ocaso y renacimiento de los asentamientos rurales en España*. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 1993.

[7] Slomp, Henk Jan. *La despoblación del medio rural español*. Tesi doctoral, Facultad de Ciencias Espaciales (Spatial Sciences), Universidad de Groningen, Países Bajos, 2004.

[8] INE. Anuari Estadístic de Espanya, 2013. Recuperat de http://www.ine.es/.

[9] Collantes, Fernando. *Los orígenes históricos de la despoblación en Aragón y España*. Postgrado on-line en Políticas Demográficas y Económicas frente a la Despoblación. Zaragoza/Huesca: Universidad de Zaragoza, 2004.

[10] Llorens, Manuel (director). *Gran Enciclopèdia Valenciana*. València: Difusora de Cultura Valenciana, 1991; Miranda, María Jesús. «Evolución de la población dispersa en la Comunidad Valenciana en el siglo xx», *Cuadernos de Geografía*, núm. 39 (1986), pàg. 289-301.

fort procés d'industrialització, de desenvolupament dels serveis i d'urbanització i construcció, que afavorirà encara més la migració de les zones rurals als principals focus de desenvolupament de la província de València. En el cas concret de la ciutat de València, l'existència d'una base industrial artesanal, l'elevada concentració demogràfica de la ciutat i l'absorció de grans volums de rendes (principalment derivats del desenvolupament agrícola: cítrics i hortalisses) van ser els factors essencials per a l'increment del sector industrial. La creixent demanda de béns i serveis, així com la progressiva obertura al mercat internacional a partir dels anys seixanta, va provocar forts corrents immigratoris cap a la ciutat de València. En línies generals, durant el anys seixanta es va despoblar l'interior de la província de València i va augmentar la densitat demogràfica en el litoral.[11]

Un aspecte central que cal tenir en compte en el context d'aquesta recerca són els nivells d'alfabetització de la població. Fins a l'any 1910 la quantitat de població alfabetitzada a Espanya era molt baixa (inferior al 50% del total) i sense gaires diferències respecte al cens anterior (vegeu la Taula 1). Aquesta penosa situació encara era més greu al medi rural, on vivia la majoria de la població.[12] Segons Liébana,[13] les diferències entre 1900 i 1940 es van produir a causa dels canvis socials i econòmics (èxode rural i creixement urbà) esdevinguts en els anys vint i trenta, per la ferma política d'escolarització i alfabetització duta a terme durant la Segona República i per l'important paper que tingué la producció impresa i la informació ideològica durant aquest període. Autors com Agustín Escolano, Antonio Viñao i Ramón López també destaquen el paper del període republicà en aquest procés gradual d'alfabetització.[14] Al llarg de la segona meitat del segle xx Espanya va passar de ser una societat amb una alfabetització restringida a una societat d'alfabetització generalitzada, com es desprén de les dades de la taula 1. No obstant això, es mantenia una gran diferència entre les zones rurals i les ciutats quant al percentatge de

[11] Morales, Alfredo (coord.). *Atlas temático de la Comunidad Valenciana*. Valencia: Levante-emv, 1991.

[12] Boza, Mariano; Sánchez, Miguel Ángel. «Las bibliotecas en las misiones pedagógicas», *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, núm. 74 (2004), pàg. 41-51.

[13] Liébana, Alfredo. *La educación en España en el primer tercio del siglo xx: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Madrid: Universidad de Mayores de Experiencia Recíproca, 2009.

[14] Escolano, Agustín. *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2002; Escolano, Agustín (coord.). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006; López, Ramón. «El utillaje escolar en la segunda mitad del siglo xx», Escolano, A. (coord.) *Historia ilustrada de la escuela en España, dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006; Viñao, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo xx*. Madrid: Marcial Pons Ed., 2004.

població analfabeta. En el cas valencià la taxa d'analfabetisme en zones rurals se situava en el 14,87%, i en els nuclis urbans es reduïa al 8,11%.[15]

	Població alfabetitzada (%)	Població analfabeta (%)	Variació de la població alfabetitzada entre dècades (%)
1887	38,51	61,39	–
1900	43,79	56,07	5,28
1910	49,36	50,31	5,57
1920	56,5	42,88	7,14
1930	67,59	31,13	11,09
1940	76,83	23,17	9,24
1950	82,66	17,34	5,83
1960	86,26	13,74	3,6
1970	91,20	8,8	4,94
1981	93,64	6,36	2,44
1991	96,75	3,25	3,11
2001	97,40	2,6	0,65
2011	97,9	2,1	0,5

Taula 1: *Evolució de la població alfabetitzada i analfabeta de més de 10 anys a Espanya (1887-2011). Font: Elaboració pròpia a partir de dades de Gabriel i del Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament* [16]

2. El Patronat d'Educació Rural: l'esforç contra l'analfabetisme de la diputació de València

Davant el progressiu èxode rural, la Diputació de València va millorar les infraestructures, com ara l'habilitació del servei telefònic i la construcció de les cases del metge. Es tractava de mesures que permetien donar servei a la

[15] INE. Fons documental de l'Institut Nacional d'Estadística, 2014. Cens de població de 1960. Recuperat de http://www.ine.es/.

[16] Gabriel, Narciso de. «Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)», *Revista Complutense de Educación*, vol. 8 (1) (1997), pàg. 199-231. En la informació original de Narciso de Gabriel apareixen l'alfabetització i l'analfabetisme per gènere; per al nostre estudi els hem agrupat. D'igual manera, hem agrupat la població analfabeta i la semialfabetitzada, que apareixia separada fins a 1940 en la font citada. PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Indicadores Internacionales sobre Desarrollo Humano* (2013). Recuperat de http://hdr.undp.org/es/.

població rural a fi d'evitar que marxés. La Diputació era conscient que una altra figura cabdal per a evitar la desaparició de pobles era la del mestre. No obstant això, la tendència dels titulars de les escoles rurals era abandonar la seua destinació quan se'ls presentava l'ocasió. Això suposava un canvi constant del titular de l'escola, que impedia una tasca continuada i efectiva entre la població escolar rural. En aquest context d'èxode rural i de gran desequilibri en l'índex d'analfabetisme entre zones rurals i urbanes, la Diputació de València va fundar el Patronat d'Educació Rural, tal com va recollir la premsa local de l'època que reproduïm en la imatge 1.

CONSTITUCION DEL PATRONATO DE EDUCACION RURAL

En el día de ayer, y bajo la presidencia del Gobernador civil, don Jesús Posada Cacho, se constituyó el Patronato de Educación Rural de la Diputación. Asistieron el presidente de la misma, don Bernardo de Lassala; los diputados provinciales don Amadeo Llácer y don Diego Sevilla Andrés; el jefe del S. E. M., don Cándido Salazar; don Ricardo Marín, director de la Normal; don José Vela, inspector jefe de Primera Enseñanza; don José Cucalón, jefe del Frente de Juventudes; don Vicente López Rosat, secretario local del Movimiento, y doña Pilar García Latorre, delegada de la Sección Femenina.

El señor De Lassala, como presidente del Consejo Pleno, expuso la finalidad del Patronato, que procurará fomentar la permanencia de los maestros rurales, con ayudas económicas, y la cultura en dichos medios creando bibliotecas, organizando cursillos de extensión cultural y campañas contra el analfabetismo.

Intervinieron brevemente los señores Salazar, Vela y Sevilla Andrés, acordándose el nombramiento de una ponencia para la confección del concierto de ayuda a los maestros rurales que habrá de someterse al pleno para su aprobación.

El señor Posada Cacho señaló finalmente las directivas que deben presidir el funcionamiento del Patronato, del que espera grandes beneficios para nuestra provincia.

Imatge 1: *Constitució del Patronat en la premsa. Font: Las Provincias, 1959*

Els objectius principals que es plantejava aquesta institució eren els següents:[17]

- Lluitar contra l'analfabetisme de la població escolar rural.
- Aconseguir que els mestres destinats a escoles rurals hi romangueren com a mínim sis anys.
- Promoure altres dimensions formatives, com ara que la població escolar de les zones rurals de la província de València visitaren llocs d'Espanya o de València amb importància històrica, industrial, cultural i artística.

El juliol de 1958 es va aprovar el Reglament del PER, que establia els requisits que els municipis havien d'acomplir per a rebre subvencions d'aquesta institució:

- Rebre un informe favorable de la Inspecció Provincial de Primer Ensenyament.
- Població no superior a 1.500 habitants.
- Població allunyada de centres d'educació.
- Centres escolars insuficientment dotats.

Per aconseguir l'alfabetització del medi rural –objectiu principal del PER– el Reglament concretava les funcions del Patronat: construcció d'escoles, de cases per als mestres i de biblioteques infantils; formació dels mestres mitjançant cursets, viatges i subscripcions a publicacions; préstec o donació d'instruments per a afavorir l'ensenyament, entre d'altres. Una de les funcions bàsiques del PER per a aconseguir-ne l'objectiu principal era estimular els mestres perquè triassen destinacions rurals i hi romanguessen. Amb aquesta finalitat, els contractes entre el PER i els mestres contenien clàusules de permanència, de bonificacions i de continguts. Els mestres es comprometien a romandre a l'escola rural un mínim de sis anys, per la qual cosa rebien una bonificació de 5.000 pessetes anuals, que s'incrementaven en 500 durant la segona anualitat i en 250 a partir de la tercera. Aquests bonificacions no s'abonaven en efectiu, sinó que el mestre estava obligat a obrir un compte d'estalvi. Era una mesura

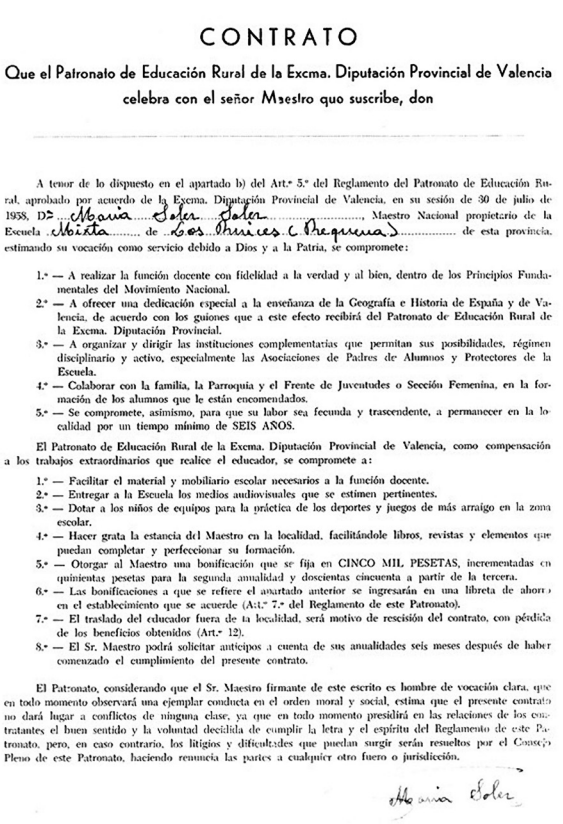
[17] García, Ignacio. *Estratègies didàctiques en ciències experimentals dels mestres del Patronat d'Educació Rural de la Diputació de València (1958-1985)*. Tesi doctoral, Universitat de València, 2014.

per a assegurar la permanència, ja que el titular no podia retirar les bonificacions fins que es compliren els sis anys contractats. En la imatge 2 apareix un exemple de contracte en el qual es mostren els compromisos que adquirien els mestres.

El 1977 entra en vigor un nou Reglament per a adequar el Patronat a la Llei general d'ensenyament que desenvolupa l'educació general bàsica (EGB). Es va aprofitar aquesta modificació per incloure noves funcions del PER, com l'edificació de guarderies infantils i l'organització de conferències sobre temes de caràcter agrícola, sanitari, industrial i social. Així mateix, el Reglament de 1977 incloïa la creació de premis, cursos, viatges i subscripcions a publicacions per a estimular la formació dels mestres de zones rurals, i excursions escolars a la ciutat de València. Finalment, el Reglament plantejava la creació de centres d'esbarjo i activitats d'oci com a activitats complementàries a l'acció escolar. Per a les activitats culturals complementàries, el Reglament preveia la contractació de mestres de reforç.

El 1980 el PER va assumir la formació permanent d'adults en zones rurals, tot i que en la pràctica ja s'havia encarregat d'aquesta funció amb anterioritat.[18] A més, van canviar els criteris per a concedir subvencions a activitats extraescolars. D'aleshores ençà, el ple del Patronat valorava el programa d'activitats presentat pel mestre per concedir la subvenció. D'aquesta manera s'afegia un criteri pedagògic als geogràfics i econòmics ja establerts anteriorment. Posteriorment, el 1983 el president del Patronat va elevar al ple la proposta de suspensió del contracte de permanència tal com existia en aquell moment. Es tractava d'atorgar més importància a la iniciativa i participació dels mestres en activitats extraescolars, jornades de convivència, etc., que a la simple permanència. El 1984 es van celebrar a València unes Jornades Pedagògiques a l'Institut Valencià de Sordmuts dedicades a la reforma del Reglament del Patronat.

[18] Reglament del Patronat d'Educació Rural, 1980, ADPV, E.9.4.2 c.1.



CONTRATO

Que el Patronato de Educación Rural de la Excma. Diputación Provincial de Valencia celebra con el señor Maestro que suscribe, don

A tenor de lo dispuesto en el apartado b) del Art.º 5.º del Reglamento del Patronato de Educación Rural, aprobado por acuerdo de la Excma. Diputación Provincial de Valencia, en su sesión de 30 de julio de 1958, Dª María Soler Soler, Maestro Nacional propietario de la Escuela Mixta de Los Nieves (Requena) de esta provincia, estimando su vocación como servicio debido a Dios y a la Patria, se compromete:

1.º — A realizar la función docente con fidelidad a la verdad y al bien, dentro de los Principios Fundamentales del Movimiento Nacional.
2.º — A ofrecer una dedicación especial a la enseñanza de la Geografía e Historia de España y de Valencia, de acuerdo con los guiones que a este efecto recibirá del Patronato de Educación Rural de la Excma. Diputación Provincial.
3.º — A organizar y dirigir las instituciones complementarias que permitan sus posibilidades, régimen disciplinario y activo, especialmente las Asociaciones de Padres de Alumnos y Protectores de la Escuela.
4.º — Colaborar con la familia, la Parroquia y el Frente de Juventudes o Sección Femenina, en la formación de los alumnos que le están encomendados.
5.º — Se compromete, asimismo, para que su labor sea fecunda y trascendente, a permanecer en la localidad por un tiempo mínimo de SEIS AÑOS.

El Patronato de Educación Rural de la Excma. Diputación Provincial de Valencia, como compensación a los trabajos extraordinarios que realice el educador, se compromete a:

1.º — Facilitar el material y mobiliario escolar necesarios a la función docente.
2.º — Entregar a la Escuela los medios audiovisuales que se estimen pertinentes.
3.º — Dotar a los niños de equipos para la práctica de los deportes y juegos de más arraigo en la zona escolar.
4.º — Hacer grata la estancia del Maestro en la localidad, facilitándole libros, revistas y elementos que puedan completar y perfeccionar su formación.
5.º — Otorgar al Maestro una bonificación que se fija en CINCO MIL PESETAS, incrementadas en quinientas pesetas para la segunda anualidad y doscientas cincuenta a partir de la tercera.
6.º — Las bonificaciones a que se refiere el apartado anterior se ingresarán en una libreta de ahorro en el establecimiento que se acuerde (Art.º 7.º del Reglamento de este Patronato).
7.º — El traslado del educador fuera de la localidad, será motivo de rescisión del contrato, con pérdida de los beneficios obtenidos (Art.º 12).
8.º — El Sr. Maestro podrá solicitar anticipos a cuenta de sus anualidades seis meses después de haber comenzado el cumplimiento del presente contrato.

El Patronato, considerando que el Sr. Maestro firmante de este escrito es hombre de vocación clara, que en todo momento observará una ejemplar conducta en el orden moral y social, estima que el presente contrato no dará lugar a conflictos de ninguna clase, ya que en todo momento presidirá en las relaciones de los contratantes el buen sentido y la voluntad decidida de cumplir la letra y el espíritu del Reglamento de este Patronato, pero, en caso contrario, los litigios y dificultades que puedan surgir serán resueltos por el Consejo Pleno de este Patronato, haciendo renuncia las partes a cualquier otro fuero o jurisdicción.

María Soler

Imatge 2: *Contracte d'un mestre del PER. Font: Arxiu de la Diputació Provincial de València E.9.4.2 c.3, 1972*

Els mestres s'hi van reunir per tractar els criteris que s'haurien de tenir en compte en la redacció dels nous estatuts. Finalment, el 22 d'octubre del 1984 va ser creat l'Institut Valencià d'Educació Rural (IVER) en substitució del PER, amb la finalitat de potenciar l'escola i la cultura en l'àmbit rural de la província de València. L'IVER aspirava a convertir-se en el nexe d'unió entre els mestres i les escoles rurals per a la millora de l'educació i l'ensenyament. L'IVER va continuar donant subvencions de tipus assistencial (ajudes a biblioteques escolars, material didàctic, reparació d'escoles, etc.), però va introduir noves activitats amb especial atenció als docents. Una de les innovacions més importants de l'IVER va ser la realització de projectes comarcals d'activitats

extraescolars. En la direcció del nou organisme les assemblees comarcals tenien molta importància, atés que estaven integrades per tots els membres de les escoles rurals d'una comarca. Cada comarca tenia un coordinador que actuava com a representant davant el Consell Permanent de l'IVER (màxima autoritat). Els coordinadors tenien la missió de proposar els programes d'activitats en cada comarca segons les necessitats de l'àrea rural en qüestió. Podem parlar, així doncs, d'un model executiu molt més descentralitzat que el PER, en què s'atorgava més capacitat de decisió als docents que treballaven en l'aula municipi i eren coneixedors, per tant, de les autèntiques necessitats educatives culturals de la població infantil.

En síntesi, el PER es va crear com una mesura per a reduir la pèrdua de població rural i millorar l'índex d'alfabetització en una època marcada per l'èxode rural i l'alt índex d'analfabetisme. Amb aquest objectiu, la Diputació va considerar prioritari eradicar el problema d'abandonament dels docents que existia en aquells moments. Més endavant, el PER va haver d'evolucionar i adaptar-se als canvis educatius i als esdeveniments històrics de la seua època, entre els quals cal destacar la introducció de l'educació general bàsica (EGB) i el canvi de règim polític.

El nombre de municipis amb mestres contractats, així com el nombre de mestres vinculats amb el PER, va variar amb el pas del temps. Amb les dades obtingudes i malgrat la dificultat inherent a les fonts primàries, hem confeccionat la taula 2, on es pot apreciar que, tot i que a l'inici van ser menys, el nombre de docents contractats es va mantenir entre seixanta i setanta. Així mateix, el nombre d'escoles amb docents vinculats al PER va oscil·lar entre vint i quaranta. En l'etapa final (anys vuitanta) es va produir una caiguda en el nombre de mestres a causa de la falta de renovació de contractes per part de la Diputació. Resulta versemblant pensar que entre les causes d'aquest procés hi ha el traspàs de competències educatives de l'Estat a les comunitats autònomes i l'augment d'oferta de places de mestres en centres educatius.

Any	Municipis	Mestres
1963		16
1967		16
1970	38	73
1971	38	59
1972	36	74
1973		71
1974	31	
1975		61
1976	35	60
1977	33	65
1978	28	60
1979	21	68
1980	27	64
1981	23	66
1982	27	66
1983	27	57
1984	23	43
1985		34

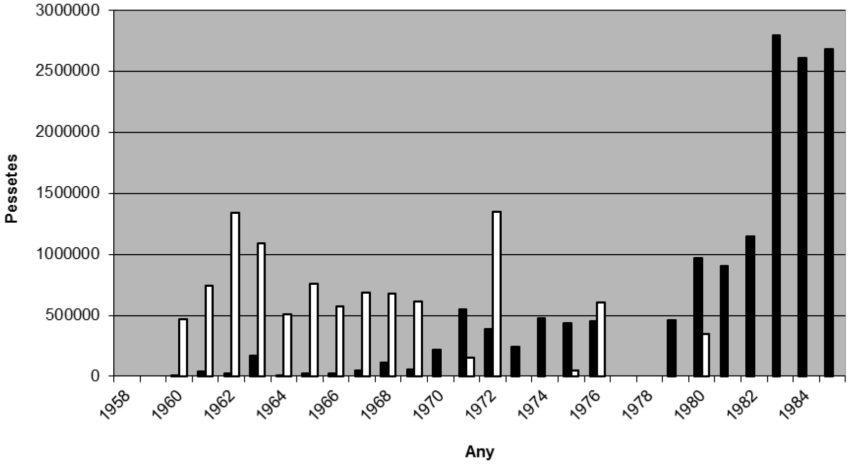
Taula 2: *Nombre de municipis i mestres contractats pel PER. Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Arxiu de la Diputació Provincial de València*

3. Principals activitats finançades pel Patronat d'Educació Rural

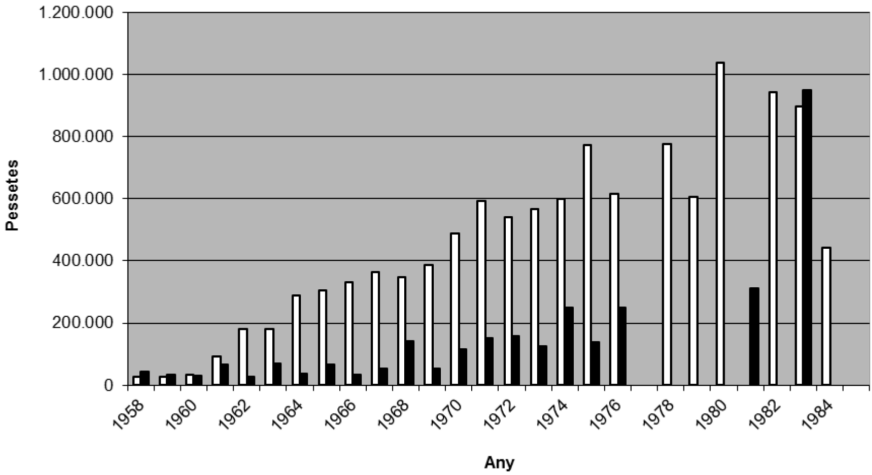
Les partides pressupostàries recollides en les memòries del PER han permés analitzar les diferents activitats a les quals es destinaven anualment les dotacions econòmiques. Els valors quantitatius d'algunes de les partides més significatives s'han representat en els gràfics 1 i 2. Per a l'anàlisi de l'evolució de les diferents partides pressupostàries hem agrupat les dades per dècades: 1960-1969, 1970-1979 i 1980-1985. L'absència de dades en les fonts primàries impedeix fer una anàlisi completa de totes les partides en tots els anys estudiats; no obstant això, en el gràfic 1 hem representat els pressupostos dedicats a material didàctic i construccions escolars; i en el 2 els dedicats a viatges culturals i personal docent. S'han escollit aquestes partides perquè són les més importants i les que es mantenen al llarg de l'existència del Patronat.

Quant al primer període (1960-1969), es fa palés que el PER va finançar les activitats següents: despeses en formació del personal docent, adquisició de material didàctic, viatges culturals, construccions escolars, vedats i campaments d'estiu, activitat que es va incorporar el 1967. Amb el canvi de dècada es va produir una ampliació en els ítems subvencionats, de manera que entre 1970-1979 el PER, a més dels anteriors, va finançar l'adquisició de televisions i premis i material per a la defensa de la naturalesa, entre d'altres. En l'últim període del PER (1980-1985) es van incorporar a la subvenció les activitats següents: transport escolar, biblioteques escolars, reparació d'escoles, manteniment de guarderies, jornades pedagògiques (anomenades «jornades de convivència» i «jornades de defensa de la naturalesa»), activitats extraescolars de centre i el projecte comarcal. Aquest darrer període coincideix amb la primera etapa dels ajuntaments democràtics, que també va marcar la vida política de les diputacions provincials.

Les partides subvencionades que apareixen en els tres períodes estudiats mostren una clara evolució des de les necessitats bàsiques al començament, com ara personal docent i construccions, cap a l'aparició de partides específiques per a millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge, com per exemple els materials tecnològics i els de camp, que avui anomenem educació ambiental. Això es fa més palés en l'últim període, quan van aparéixer ajudes per a jornades pedagògiques i projectes comarcals.



Gràfic 1: *Sèrie històrica del pressupost en material didàctic (negre) i en construccions escolars (blanc). Patronat d'Educació Rural, 1960-1985. Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Arxiu de la Diputació Provincial de València*



Gràfic 2: *Sèrie històrica del pressupost en viatges culturals (negre) i en personal docent (blanc). Patronat d'Educació Rural, 1960-1985. Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Arxiu de la Diputació Provincial de València*

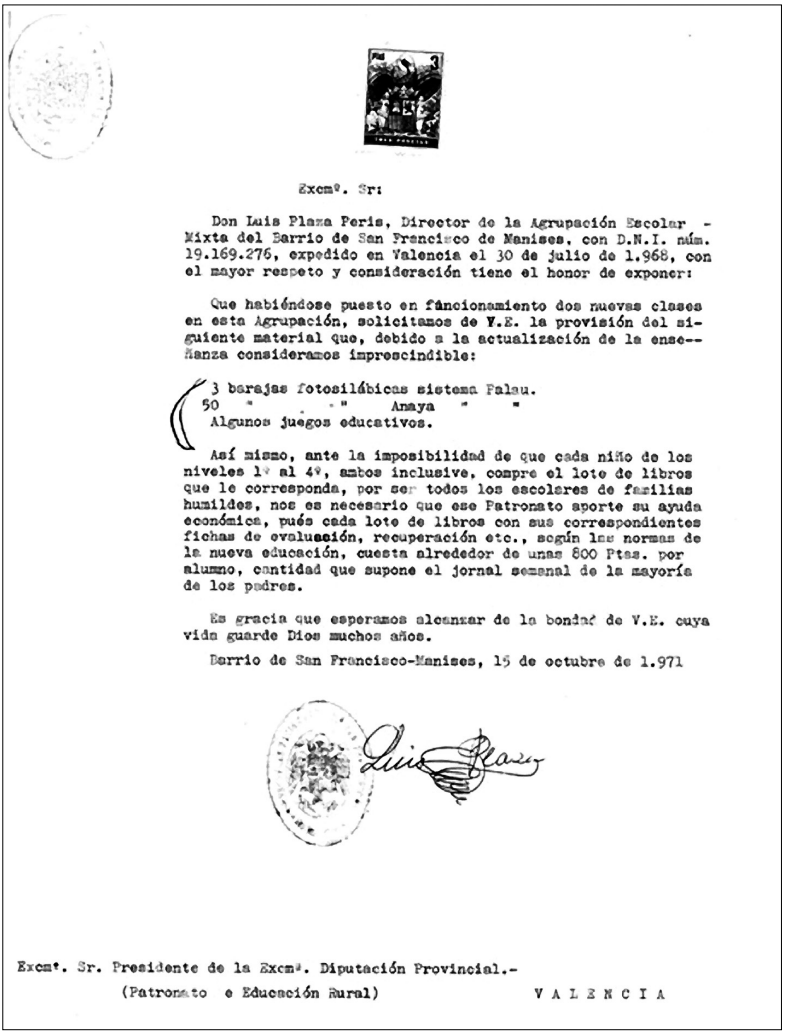
De l'anàlisi dels gràfics 1 i 2 es pot destacar que en la primera dècada del PER la principal partida pressupostària va ser la dedicada a les construccions escolars (84%), amb gran diferència respecte a les altres partides, que suposaven aproximadament un 5% cadascuna. En acabar la dècada, la despesa destinada a construccions escolars continuava en primer lloc (56%), encara que sense tanta diferència respecte de la dedicada al personal docent (32%). La resta de partides sempre rebien al voltant del 5% del total de les subvencions. Tot sembla assenyalar que la prioritat pressupostària en la primera dècada estava centrada en les construccions escolars a causa de la manca d'infraestructures docents durant aquesta època. Es tractava de contrarestar les deficiències existents en els municipis on s'havia d'actuar que no podien ser abordades per les corporacions locals.

En contrast amb la primera dècada, caracteritzada per les construccions, durant els anys setanta s'observa un increment en la partida destinada a material didàctic. Aquest canvi coincideix amb la consolidació dels moviments de renovació pedagògica, que van tenir una notable influència en les tasques docents dels mestres. Aquesta tendència es consolida els anys vuitanta, ja que aquesta partida es veu incrementada fins a la desaparició del PER. Per tant, la despesa en material didàctic, que havia sigut molt irregular fins a 1969, des de 1970 fins a la fi de la sèrie històrica no solament es va fer més regular, sinó

que es va incrementar gradualment. Els anys vuitanta va aparéixer una partida molt important de reparació d'escoles, i la destinada a construccions escolars pràcticament va desaparéixer. Possiblement les construccions realitzades els anys seixanta havien començat a sentir el pas dels anys. A més, cal tenir en compte que moltes es van bastir amb les deficiències pròpies de l'època. Com ja s'ha indicat, les construccions escolars, en línies generals, van suposar una gran inversió fins a l'any 1972, perquè era un objectiu necessari per al projecte del PER. Posteriorment, la finalització de les obres va permetre la redistribució dels recursos, la qual cosa es va traduir en la possibilitat de finançament d'altres activitats, com, per exemple, el transport escolar, les biblioteques o la reparació d'escoles ja existents.

D'altra banda, les despeses en personal docent van augmentar gradualment al llarg de tota la sèrie històrica, la qual cosa fa palesa la importància de la figura del docent i ens permet entreveure l'èxit de la política de permanència dels mestres impulsada pel PER. Els viatges culturals són un dels pocs ítems que es van mantenir constants al llarg de tota la sèrie històrica. En l'estudi s'ha constatat que aquesta continuïtat s'emmarca en la bona acollida que van tenir entre els escolars, en un context en què les visites culturals dels escolars de la província a la ciutat de València van servir a molts per a, per exemple, veure per primera vegada la mar. D'altra banda, la introducció de la televisió en algunes zones rurals és un altre element que supera l'àmbit escolar i suposa un potent dinamitzador cultural, equivalent a la introducció de les TIC en l'escola actual. En l'última etapa del PER (ja com a IVER) es van incorporar les Jornades Pedagògiques, en un intent de fer valer la figura dels docents i la seua tasca, mitjançant la millora dels aspectes metodològics, tot coincidint en el temps amb les activitats dels moviments de renovació pedagògica.

El Patronat va destinar subvencions en material didàctic innovador al desenvolupament educatiu de les zones rurals, però en l'estudi s'ha detectat que de vegades van ser destinades més aviat a cobrir necessitats bàsiques escolars (paper, bolígrafs, diccionaris, grapadora, guix...). N'és bon exemple el cas del CP xxv Años de Paz de Serra, que el 1984 va sol·licitar una ajuda per a una màquina multicopista, una pantalla de projector, unes diapositives i un radiocasset per un valor aproximat de 200.000 pessetes. Finalment amb la quantitat de la subvenció realment es va comprar paper, pots de pintura al tremp, guix i mapes murals. En qualsevol cas, l'anàlisi de les fonts consultades sembla indicar que el PER va dotar els centres de material didàctic. En la imatge 3 s'aprecia una sol·licitud dels docents.



Excmº. Sr:

Don Luis Plaza Peris, Director de la Agrupación Escolar - Mixta del Barrio de San Francisco de Manises, con D.N.I. núm. 19.169.276, expedido en Valencia el 30 de julio de 1.968, con el mayor respeto y consideración tiene el honor de exponer:

Que habiéndose puesto en fáncionamiento dos nuevas clases en esta Agrupación, solicitamos de V.E. la provisión del siguiente material que, debido a la actualización de la ense-- ñanza consideramos imprescindible:

3 barajas fotosilábicas sistema Palau.
50 " " " Amaya " "
Algunos juegos educativos.

Así mismo, ante la imposibilidad de que cada niño de los niveles 1º al 4º, ambos inclusive, compre el lote de libros que le corresponda, por ser todos los escolares de familias humildes, nos es necesario que ese Patronato aporte su ayuda económica, pués cada lote de libros con sus correspondientes fichas de evaluación, recuperación etc., según las normas de la nueva educación, cuesta alrededor de unas 800 Ptas. por alumno, cantidad que supone el jornal semanal de la mayoría de los padres.

Es gracia que esperamos alcanzar de la bondad de V.E. cuya vida guarde Dios muchos años.

Barrio de San Francisco-Manises, 15 de octubre de 1.971

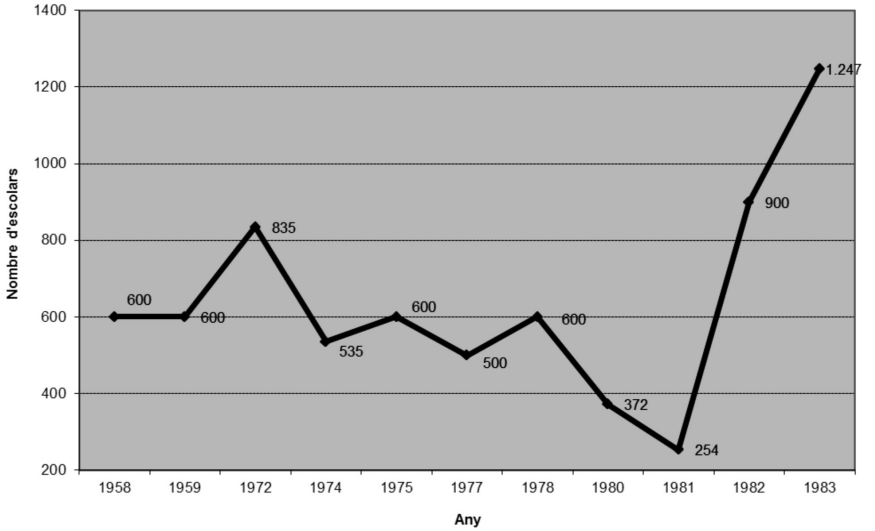
Excmº. Sr. Presidente de la Excmª. Diputación Provincial.-
(Patronato e Educación Rural) V A L E N C I A

Imatge 3: *Sol·licitud de material al PER. Font: Arxiu de la Diputació Provincial de València. E.9.4.2 c.3, 1971*

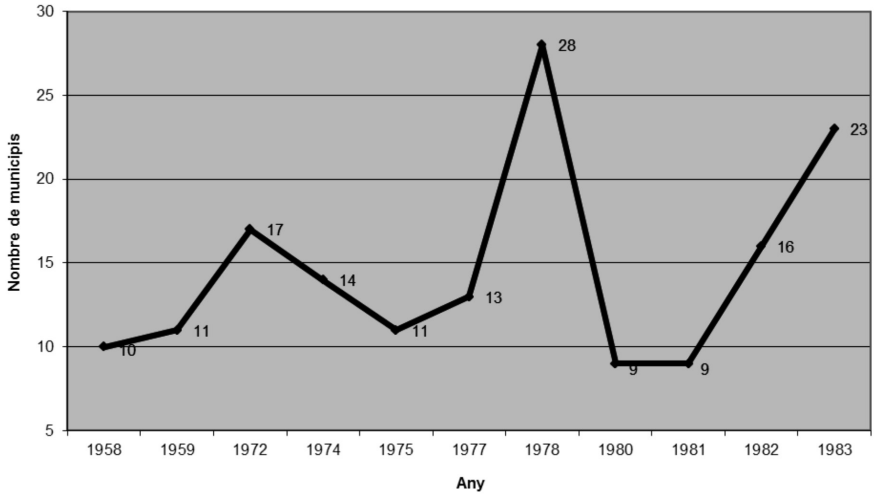
En els pressupostos s'incloïa un apartat d'imprevistos per atendre les demandes que no formaven part de cap capítol habitual. Hem comprovat que quan des de les escoles es demanaven subvencions en anys successius per a un mateix concepte, el PER creava una nova partida en el pressupostos que

incorporava eixes demandes. El cas dels televisors resulta paradigmàtic: en un primer moment estaven inclosos dins de la partida de material didàctic, però va arribar un moment en què les demandes de les escoles per a obtenir-ne un van ser tan nombroses que finalment el PER va crear una partida *ad hoc*. Aquesta circumstància deixa entreveure que, després dels primers anys, els docents van ser capaços de modular els pressupostos del PER. Això és, després de finançar les activitats imprescindibles durant la dècada dels seixanta (construccions escolars i personal docent), els responsables del PER es van mostrar flexibles i van adaptar el pressupost a les necessitats reals dels mestres i les escoles. D'altra banda, la incorporació de noves estratègies innovadores per part dels docents, com ara la utilització de mitjans audiovisuals, va suposar la sol·licitud de noves subvencions.

La Diputació, a través del PER, va donar suport a la realització de viatges culturals per a escolars de zones rurals, que era uns dels objectius. Als gràfics 3 i 4 s'observa l'evolució tant del nombre d'escolars com de municipis subvencionats per realitzar viatges culturals. Suposa una mitjana anual aproximada de 15 municipis i 640 escolars subvencionats.



Gràfic 3: *Nombre d'escolars subvencionats pel PER en viatges escolars. Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Arxiu de la Diputació Provincial de València*



Gràfic 4: *Nombre de municipis subvencionats per realitzar viatges escolars. Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Arxiu de la Diputació Provincial de València*

Un dels aspectes importants detectats en el nostre estudi és que el PER va suplir en molts casos els incompliments de l'Administració central. Per exemple, el desembre de 1962 el PER va sol·licitar al Ministeri d'Educació Nacional l'abonament del 50% de l'import de la construcció de tres escoles, segons la legislació vigent de l'època. Aquests pagaments no sempre s'efectuaven amb puntualitat ni abastaven la totalitat de l'import convingut, la qual cosa obligava la institució valenciana a intervenir per avançar el pagament o completar la quantia. De vegades el Patronat va assumir funcions de l'Estat i va actuar com a intermediari entre els ajuntaments i l'Administració estatal. N'és bon exemple el cas de la Pobleta (Andilla). L'alcalde de la localitat havia sol·licitat una subvenció a l'Estat per a la reparació de l'escola, que estava en ruïnes. Com que no es va fer efectiva, el Patronat va haver de derivar l'alumnat a l'escola més propera, la qual cosa va suposar una inversió de 150.000 pessetes per al transport escolar fins a la població de Villar del Arzobispo.

Malgrat l'existència d'unes normes per a atorgar les ajudes, en alguns casos el Patronat va ser flexible en l'aplicació del Reglament. En el cas de la localitat d'Algemesí, per exemple, l'alcalde va manifestar la necessitat de proporcionar educació als xiquets de famílies pobres acollits per l'Auxili Social, ja que l'Ajuntament els proporcionava alimentació però no educació. Davant aquesta circumstància, el PER es va plantejar la necessitat de construir escoles al costat

del menjador social i va condicionar el repartiment d'aliments a l'assistència a escola. En aquest cas el PER va assumir més funcions de les establertes en el Reglament perquè no va tenir en compte que aquesta població superava els 1.500 habitants i per tant no podia ser considerat municipi rural. Un altre exemple en aquest mateix sentit el trobem en el fet que el PER va concedir una ajuda de 27.000 pessetes a l'Institut Valencià de Sordmuts per a comprar un aparell de cinema, malgrat que es tractava d'una institució urbana i per tant escapava de l'àmbit rural.

L'any 1983, en plena etapa democràtica, el PER va començar una campanya per a enviar dos lots anuals de llibres a totes les escoles rurals, amb independència de la seua vinculació a l'organisme. D'altra banda, també a partir de 1983, tots el mestres rurals, dependents o no del PER, podien acudir a les jornades de convivència organitzades pel Patronat. Per tant, s'ampliaven els beneficiaris dels estímuls als docents, la qual cosa va repercutir en els alumnes.

Una altra iniciativa pedagògica del PER que apareix a les fonts consultades és la creació i el manteniment dels anomenats vedats escolars, que tenien l'objectiu d'aproximar els escolars a l'entorn i complementar els ensenyaments de les aules amb vivències de la vida rural. Els vedats escolars suposaven un plantejament educatiu alternatiu, ja que s'hi podien treballar continguts del currículum escolar en contacte directe amb la natura i els escolars veien qüestions pràctiques més enllà de la teoria dels llibres. Aquestes instal·lacions podien generar en els escolars una sèrie de valors i actituds de protecció del medi, en el sentit més ample, objectiu avui plenament consensuat en el medi educatiu i impulsat des de l'àmbit de l'educació ambiental i per a la sostenibilitat.[19]

Hi havia vedats de diferents activitats, com ara forestals, ramaders, apícoles…, que a més de l'aprofitament didàctic tenien un rendiment econòmic. Eren en terrenys cedits per particulars o l'Administració i la seua gestió estava en mans dels centres educatius i dels ajuntaments en els quals es trobaven. Les

[19] Dunlap, Riley. «The new environmental paradigm scale: From marginality to worldwide use», *Journal of Environmental Education*, 40 (1) (2008), pàg. 3-18; Hicks, David; Holden, Cathie. «Exploring the Future. A Missing Dimension in Environmental Education», *Environmental Education Research*, 1 (2) (1995), pàg. 185-193; Murga, María Ángeles. «Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios», *Revista Española de Pedagogía*, 240 (2008), pàg. 327-344; Novo, María; Murga, María Ángeles. (coord.). «Educar para el desarrollo sostenible», *Revista de Educación*, núm. extraordinari (2009), pàg. 17-22; Tilbury, Daniella. «Environmental education for sustainability: defining de new focus of environmental education in the 1990s», *Environmental Education Research*, 1 (2) (1995), pàg. 195-212; Vilches, Amparo; Gil, Daniel. «Una situación de emergencia planetaria, a la que debemos y "podemos" hacer frente», *Revista de Educación,* núm. extraordinari (2009), pàg. 101-122.

despeses de funcionament dels vedats escolars formaven part de les subvencions del PER. En la nostra investigació hem detectat que el Patronat va ser flexible en l'aplicació del Reglament, ja que va considerar la ciutat de València com un municipi que podia rebre aquestes ajudes. Així, el 1961 el PER va subvencionar la instal·lació d'un vedat escolar de tipus industrial, un de tipus artístic i un d'avícola en tres grups escolars de la ciutat de València. Malgrat aquestes mostres de flexibilitat, en altres casos el PER va complir estrictament la normativa, concretament en l'àmbit d'actuació. Així, el setembre de 1961 el PER va desestimar la petició d'ajuda d'una escola de Múrcia, per tal com es tractava d'una província fora de la jurisdicció del Patronat.

D'altra banda, cal destacar que el Patronat va fomentar les zones rurals mitjançant l'edició de llibres –com la sèrie «Itinerarios por la naturaleza»–, la creació de biblioteques escolars mitjançant la donació de llibres i la promoció d'activitats com concursos de dibuix i literatura, excursions o titelles. Amb aquesta finalitat també es van promoure les convivències infantils mitjançant l'intercanvi d'escolars de diferents zones i els campaments d'estiu. A més, el Patronat va mostrar el seu suport als mestres donant beques als fills dels docents que cursaven estudis universitaris en col·legis majors.

A més de les visites escolars, el PER també va finançar altres activitats fora de l'aula. Així, es van organitzar una sèrie de jornades i conferències, com ara «La salut sexual dins del procés educatiu», que impartí el director mèdic del Centre de Planificació Familiar de l'Hospital General, dins les jornades Sexualitat i Escola Rural. De vegades a l'escola rural hi havia una infermeria atesa pel mateix mestre que tenia la finalitat d'aïllar els xiquets malalts de la resta d'escolars. Un altre exemple de les activitats fora de l'aula van ser els ja mencionats vedats escolars. Situats en general en terrenys cedits per institucions públiques i privades, els vedats suposaven una font d'ingressos per a l'escola rural. En el cas dels vedats forestals, el PER estimava que la fusta d'una plantació d'1 hectàrea amb 1.500 xops, en deu anys aconseguia un valor d'1.200.000 pessetes. D'aquests beneficis, segons la reglamentació, el 30% estava destinat a l'escola; el 25% als mestres i la resta, a obres socials escolars (robers, menjadors, beques, excursions...). Tot això suposava, alhora, un estímul per a la permanència del mestre en l'escola rural. A més, els vedats escolars generaven treballs indirectes que beneficiaven la població, com ara la contractació de personal per a la poda i tala en el cas dels vedats forestals.

Un altre cas detectat que convé destacar és el vedat escolar industrial Ntra. Sra. de los Desemparados de València. Dedicat a l'ensenyament de tasques de confecció, tenia una funció econòmica i social, ja que es trobava en un

suburbi de la ciutat. El vedat realitzava una tasca social de caràcter educatiu i formatiu. A més tenia un cert impacte econòmic, ja que la roba confeccionada podia ser adquirida pels mateixos escolars a un cost molt més reduït, o venuda a les diferents botigues de la ciutat.

D'altra banda, el PER va promocionar l'escola infantil mitjançant les subvencions a guarderies, la qual cosa va estimular el canvi de concepció quant a l'ensenyament en aquesta edat. L'educació en aquesta etapa va passar de ser entesa com a «magatzem de xiquets» a «escola infantil». A més, la nostra recerca ha palesat que el Patronat va desenvolupar una gran tasca d'alfabetització a les zones periurbanes d'exclusió social que van aparèixer fruit dels grans canvis demogràfics de l'època.

5. Reflexions finals

Tot sembla indicar que el Patronat d'Educació Rural va contribuir decididament al desenvolupament educatiu i cultural dels municipis rurals valencians durant el tardofranquisme i la transició política democràtica, tot assumint competències de caràcter estatal. En aquest procés el protagonisme i la implicació dels docents van ser cabdals. Efectivament, des del final de la Guerra Civil fins a mitjans de la dècada de 1940 l'acció de l'Estat per a resoldre el problema de l'escolarització va ser clarament insuficient. En el context valencià, el PER va ser un instrument creat i finançat per la Diputació de València que va assumir la falta d'inversió estatal i municipal en l'àmbit cultural i educatiu. D'altra banda, el Patronat va convertir el mestre rural en un dinamitzador social de les comarques i li va atorgar una funció sociosanitària enquadrada en el que avui anomenaríem educació per a la salut.[20] Finalment, el PER va contribuir a fomentar el desenvolupament econòmic de les zones rurals i d'alguns suburbis mitjançant iniciatives com els vedats escolars.

Durant el període d'estudi d'aquest treball es va produir la transició d'un règim polític autoritari a una democràcia, esdeveniment sociopolític de primera magnitud en l'Espanya contemporània. En aquestes circumstàncies, el PER va exhibir una gran capacitat d'adaptació als canvis socials, educatius i polítics,

[20] Gavidia, Valentín. «El profesorado ante la educación y promoción de la salud en la escuela», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23 (2009), pàg. 171-180; Jourdan, Didier; Mannix, Patricia; Simar, Carine; Geary, Tom; Pommier, Jeanine. «Factors influencing the contribution of staff to health education in schools», *Health Education Research*, vol. 25 (4) (2010), pàg. 519- 30.

moltes vegades en resposta a les demandes dels mateixos docents. En aquest sentit, el Patronat va fomentar l'educació de xiquets i xiquetes amb necessitats educatives especials, la qual cosa va suposar una evolució i convergència amb les noves sensibilitats de la societat. A més, el PER va promocionar l'escola infantil, facilitant així la incorporació de la dona al mercat de treball. Un altre exemple d'aquesta adaptació és el canvi en el model executiu de l'IVER, que atorgava més capacitat de decisió als mestres com a autèntics coneixedors de les inquietuds culturals i educatives de la població infantil. Aquest canvi de model era més adequat a l'incipient procés de construcció democràtica i autonòmica, marcat per una major participació ciutadana en les institucions. En definitiva, tot sembla assenyalar que el PER no solament va contribuir al desenvolupament educatiu i cultural d'alguns municipis rurals de la província de València, sinó que es va convertir en un dinamitzador de l'economia rural.

La recerca ha obert noves perspectives per a aprofundir en l'estudi, així com per a pal·liar problemes metodològics intrínsecs a l'anàlisi de fonts primàries. Actualment estem elaborant un projecte que reculli la memòria oral dels mestres del PER, a fi de completar i contrastar les dades obtingudes en l'ADPV. Això permetrà conèixer la visió que els mateixos mestres tenen d'aquesta institució i la seua valoració des de la perspectiva del pas dels anys. Per a això s'han dissenyat entrevistes dirigides a persones relacionades amb el PER, que ja s'han començat a dur a terme amb resultats prometedors.

Assajos i estudis

Essays and researcher

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 161-177
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

DOI 10.2436/20.3009.01.167

Assajos i estudis

Josep Vives i Terradas (1870-1940), mestre racionalista i editor

Josep Vives i Terradas (1870-1940), rationalist teacher and editor

Antoni Dalmau i Ribalta
adalmauribalta@gmail.com
Societat Catalana d'Estudis Històrics (Espanya)

Data de recepció de l'original: desembre de 2014
Data d'acceptació: juliol de 2015

RESUM

Aquest article rescata del desconeixement i de l'oblit la figura de Josep Vives i Terradas, un mestre racionalista de llarga trajectòria que va tenir una vida força atzarosa i que formava part d'aquella nombrosa generació de pedagogs catalans que es van posar al servei de la renovació de l'escola del seu temps, a recer de les idees llibertàries i lliurepensadores que van desplegar-se en les darreres dècades del segle xix. A remolc de les vicissituds de la seva vida, Vives, que va ser una de les víctimes del procés de Montjuïc (1897), va alternar la professió de mestre amb el seu ofici originari de fuster i una activa tasca d'editor. Finalment, els últims anys de la vida, va posar-se al servei de la política municipal republicana a Tarragona, la seva ciutat d'adopció. L'article refà un recorregut biogràfic molt mal conegut i explicat fins ara, i en part es nodreix del testimoniatge d'alguns dels seus alumnes, que en guardaven un record extraordinari.

Paraules clau: Josep Vives Terradas, Escola Moderna, anarquisme, racionalisme, obrerisme, Catalunya, canvi de segle xix-xx.

ABSTRACT

This article recues from oblivion and ignorance the figure of Josep Vives i Terradas, a longstanding rationalist teacher who led quite an eventful life and who was part of that numerous generation of Catalan pedagogues who placed themselves at the service of the renewal of the school of their time, sheltered from the libertarian and free thinking ideas that unfolded in the last decades of the 19th century. Swayed by the vicissitudes of his life, Vives, who was one of the victims of the Montjuïc trial (1897), alternated this profession with his original trade of carpenter and active work as editor. Finally, in the latter years of his life, he placed himself at the service of Republican municipal politics in Tarragona, his adoptive city. The article remakes a biographical history that is poorly known and explained to date and which in part draws from the testimony of some of his pupils who kept an extraordinary memory of him.

Key words: Josep Vives Terradas, Modern School, anarchism, rationalism, workerism, Catalonia, turn of the 19th-20th century.

RESUMEN

El presente artículo rescata del desconocimiento y del olvido a la figura de Josep Vives i Terradas, un maestro racionalista de larga trayectoria que tuvo una vida bastante azarosa y que formaba parte de aquella numerosa generación de pedagogos catalanes que se pusieron al servicio de la renovación de la escuela de su tiempo, al abrigo de las ideas libertarias y librepensadoras que se desarrollaron en las últimas décadas del siglo xix. A remolque de las vicisitudes de su vida, Vives, que fue una de las víctimas del proceso de Montjuïc (1897), alternó la profesión de maestro con su oficio originario de carpintero y una activa tarea editorial. Finalmente, en los últimos años de su vida, se puso al servicio de la política municipal republicana en Tarragona, su ciudad de adopción. El artículo reconstruye un recorrido biográfico muy mal conocido y explicado hasta hoy y en parte se nutre del testimonio de algunos de sus alumnos, que guardaban de él un recuerdo extraordinario.

Palabras clave: Josep Vives Terradas, Escuela Moderna, anarquismo, racionalismo, obrerismo, Cataluña, cambio de siglo xix-xx.

1. Introducció: Els orígens. Les idees

Aquest article es proposa donar a conèixer la biografia atzarosa d'un personatge notable, un home de llarga trajectòria i d'ideologia anarquista i republicana que va viure a Catalunya —i uns quants anys al Perú— a cavall dels segles XIX-XX. Es tracta d'un home del qual, fins ara, es desconeix gairebé tot. Aquest silenci incomprensible és, sens dubte, un altre dels buits clamorosos que sovintegen en la historiografia d'aquesta època, construïda encara avui amb materials esparsos i notablement incomplets. I això que el coneixement d'aquesta gent de peripècia personal tan agitada —però alhora dotada d'una gran coherència i rectitud al llarg de tota la vida—, és un element essencial per fer-se càrrec del que va ser el moviment pedagògic i el moviment obrer de la nostra història recent.[1]

Josep Vives i Terradas va néixer a Barcelona a les nou del vespre del dia 20 de febrer de 1870.[2] El seu pare era un teixidor de 36 anys, Salvador Vives i Vilà; la mare, Teresa Terradas i Artigas, tenia 35 anys. Tots dos eren originaris de Sant Genís de Vilassar, al Maresme, d'on procedia tota la nissaga familiar. El naixement va tenir lloc al domicili familiar de Barcelona, al carrer de Valldonzella, 62, 2n. La criatura va ser batejada a la parròquia de la Mare de Déu dels Àngels el 20 de febrer i li van ser imposats els noms de Josep, Joaquim i Ramon.[3]

[1] Ens hem ocupat de reconstruir les biografies de dos altres mestres racionalistes en sengles treballs precedents: Dalmau i Ribalta, Antoni. «Samuel Torner, mestre racionalista i activista llibertari (1881-?)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18 (juliol-desembre de 2011), pàg. 205-226; Dalmau i Ribalta, Antoni. «Jesús Navarro Botella (1881-?), maestro racionalista, activista anarquista y editor», *Hispania. Revista Española de Historia* [en curs de publicació].

[2] En segons quina documentació, i àdhuc en algun autògraf seu, el segon cognom apareix també com a «Terrades» o «Tarradas». Un breu resum biogràfic a Íñiguez, Miguel, *Enciclopedia histórica del anarquismo español*, Vitòria: Asociación Isaac Puente, 2008, tom II, pàg. 1817. Segons aquesta obra, va morir el 1932, cosa incerta. D'altra banda, Josep Vives i Terradas i l'escola igualadina que va dirigir van ser emotivament evocats per l'anarquista Joan Ferrer i Farriol diverses vegades, però tres d'una manera molt particular: l'una, a l'article «La experiencia Vives Terrades relatada por un alumno», *Solidaridad Obrera. Suplemento Literario* [París], 767-71 i 72 (novembre-desembre de 1959), pàg. 12-13; l'altra, en un article titulat «Una escuela moderna», *Le combat syndicaliste* [París], 577 (16.10.1969); i la tercera a les seves memòries *Costa amunt. Elements d'història social igualadina*. Choisy-le-Roi [Terra Lliure], 1975, pàg. 81-83. Una evocació molt breu de Vives, amb diversos errors biogràfics, figura entre els retrats o semblances mecanografiats que va escriure Hermós Plaja, tipògraf i editor del Baix Empordà que va viure molts anys exiliat a Mèxic (Biblioteca Arús de Barcelona). Diguem finalment que, com ja veurem, a l'Institut Internacional d'Història Social d'Amsterdam (IISG) es conserva una interessant correspondència de Vives amb l'historiador Max Nettlau.

[3] Registre Civil de Barcelona, llibre 1 de 1870, foli 224, inscripció núm. 894. Ja en vida d'ell, i després també, s'ha dit sovint que Vives era tarragoní de naixement, per bé que, en realitat, no va recalar a la ciutat de Tarragona fins el 1916, quan ja tenia 46 anys.

Vives i Terradas va casar-se en primeres noces amb Dolors Oliva (Figuerola del Camp, Alt Camp, 1878), amb la qual va tenir quatre fills: Palmira (Reus, 30-9-1900), Espartac (Reus, 6-1-1902), Pepita (Reus, 17-3-1905) i Amarant (Igualada, 30-10-1908);[4] i en segones noces, ja abans de 1920, amb Rosa Carnicé i Barceló (Tarragona, 19-5-1876), amb la qual no sembla haver tingut descendència.[5]

Al llarg de la seva vida, Vives va treballar en professions molt diverses (mestre, fuster, llibreter, editor...), de la mateixa manera que va viure en llocs ben diferents. El seu ofici originari, que va practicar en diverses etapes de la vida, era el de fuster ebenista.

Ben aviat, però, avançada la dècada final del segle xix, Vives va encarrilar la seva trajectòria cap a una via completament diferent. Va entrar a treballar al cèlebre taller tipogràfic de La Academia, que era propietat del republicà federal Evarist Ullastres i que es trobava a la ronda de la Universitat, núm. 96 (i després núm. 6), de Barcelona. Des de 1879, La Academia era regentada per l'anarquista Rafael Farga Pellicer, el creador del neologisme «acràcia», mort el 1890. Simultàniament, Vives era l'administrador d'una excel·lent publicació literària, *Ciencia Social* (1895-1896), que dirigia el patriarca anarquista Anselmo Lorenzo o potser el tipògraf Gaietà Oller.[6]

En aquesta època vivia a la vila de Sants, concretament al carrer de l'Olivera, 39, 1r 1a. Són aquests els anys en què Vives va abraçar amb lleialtat i per molt de temps les idees del que s'anomenava aleshores anarquisme col·lectivista, per contrast amb el que es coneixia com a anarcocomunisme, una dicotomia que va generar un gran debat en el si del moviment llibertari d'aquell moment.[7]

[4] Registre de baixes del padró municipal d'habitants d'Igualada, 1909-1916 (Arxiu Comarcal de l'Anoia, Arxiu Municipal d'Igualada).

[5] Fulls del padró general d'habitants de l'Ajuntament de Tarragona corresponents als anys 1920 i 1936. Agraeixo a l'arxiver i historiador Jordi Piqué i Padró que me'n facilités una còpia.

[6] Sobre *Ciencia Social*, vegeu Castellanos, Jordi. «Aspectes de les relacions entre intel·lectuals i anarquistes a Catalunya al segle xix (A propòsit de Pere Coromines)», *Els Marges*, 6 (1986), pàg. 7-28, i Duarte i Montserrat, Àngel. *Pere Coromines: del republicanisme als cercles llibertaris (1888-1896)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1988, pàg. 84-99. Fitxa periodística a Madrid Santos, Francisco. *La prensa anarquista y anarcosindicalista en España desde la i Internacional hasta el final de la Guerra Civil*. Barcelona: Universitat de Barcelona [tesi doctoral], 1988-1989, pàg. 139-141 i 412. Pot consultar-se a: http://www.cedall.org.

[7] Sobre aquest debat, vegeu fonamentalment: Álvarez Junco, José. *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Madrid: Siglo xxi, 1976, pàg. 341-374; i Piqué i Padró, Jordi. *Anarco-col·lectivisme i anarco-comunisme. L'oposició de dues postures en el moviment anarquista català (1881-1891)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1989, pàg. 65-72.

Diguem també que Josep Vives tenia un germà, Enric, amb qui compartia moltes coses, incloses les idees llibertàries i la feina. Enric era soci de la Societat d'Obrers Tipògrafs de Barcelona i també treballava als tallers de La Academia. Pertanyia igualment al grup Benevento i va fer algunes col·laboracions a *El Productor* "que va arribar a dirigir" i a *Ciencia Social.* Quan va fer fallida la impremta a la primavera de 1892, va quedar sense feina i llavors, com que sabia francès, va resoldre anar-se'n a viure tot seguit a París i encetar una nova vida. Va marxar, doncs, el juny o juliol de 1892, i de passada va evitar-se una possible detenció per un article denunciat que havia aparegut al núm. 301 d'*El Productor*. Tanmateix, a la capital de França va passar-la un xic magra i hi va agafar una bronquitis convertida poc després en una tisi. Més endavant va anar a viure a Suïssa, però va morir essent encara jove a l'hospital de Ginebra, el 22 d'abril de 1896.[8]

Fig. 1. Josep Vives i Terradas (1936). Font documental: Arxiu Municipal de Tarragona

[8] Més dades sobre Enric Vives en la correspondència del seu germà Josep amb l'historiador Max Nettlau; a la breu necrologia que li va dedicar Anselmo Lorenzo al núm. 8 de *Ciencia Social* (maig de 1896); a *La Anarquía* (09.07.1892); i a *Idea Libre* (01.05.1896).

2. El procés de Montjuïc

Com ja veurem, les idees i la feina de Josep Vives li valdrien molt de temps de presó i que la policia li buidés la biblioteca que tenia a casa seva, però també li varen propiciar la relació i l'amistat amb pensadors i dirigents de signe llibertari que es movien al voltant d'aquests cercles que hem referit de manera sumària. Així, Vives era amic d'Anselmo Lorenzo, Josep Prat, Ricardo Mella o Alban Rosell, per citar-ne només alguns. En algun moment o altre, va establir també una relació amb Francesc Ferrer i Guàrdia, que el 1907 el recomanaria perquè anés a fer de mestre a una escola racionalista d'Igualada. Va establir finalment una connexió estreta, també, amb tota la gent que redactava el diari col·lectivista *El Productor* (1887-1893) i que, en un grau més o menys intens, pertanyia al grup d'aquest mateix signe ideològic anomenat Benevento, que hem citat fa un moment.

Posseïm una referència concreta de tot això que expliquem en una carta certament interessant que, el 7 de gener de 1897, Josep Vives va enviar precisament des de la presó al gran escriptor i filòsof Miguel de Unamuno "llavors amb poc més de trenta anys", que havia estat un col·laborador eminent de *Ciencia Social*. La carta diu així:[9]

> Cárceles de Barcelona, 17 de enero de 1897.
>
> Apreciable amigo Unamuno:
>
> Salud:
>
> Hemos tenido la satisfacción de leer su última carta dirigida a mi querido amigo y compañero de fatigas C. Oller [*Gaietà Oller*], la que nos ha alegrado en gran manera.
>
> Celebramos y estimamos sus trabajos a favor nuestro, como asimismo anhelamos ver pronto el libro que nos anuncia. Le agradeceré infinitamente me envíe un ejemplar del libro citado como también de los que vaya publicando V. y demás amigos. También le agradeceré que, cuando escriba a *La Lucha de Clases* se sirva indicarles que me remitan todos los números en los cuales V. tenga algún trabajo y me anote como suscriptor, que cuando salga de este

[9] La carta es troba a la Casa Museo Miguel de Unamuno. Figura reproduïda a Bastons i Vivanco, Carles. «Miguel de Unamuno y los anarquistas catalanes», *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, vol. 30 (1995), pàg. 51-59.

cautiverio les abonaré a todos lo que sea: Mi dirección es ésta: T. Terrades [*la seva mare*], Olivo, 39, 1º 1ª Barcelona.

La policía después del asalto dado en la dirección de *Ciencia Social* llevándose todos los números y libros que allí había asaltaron mi casa llevándose mis libros, periódicos y los folletos de la «Biblioteca Ácrata» teniendo que recogerlo en un carretón.

Hay que tener en cuenta que tanto los periódicos como los folletos eran registrados en gobernación. No contentos con llevarse todo esto se me llevaron también algunas obras francesas, volúmenes de Proudhon y gran número de volúmenes de la Biblioteca Filosófica Económica y originales manuscritos, y por fin de fiesta con mi cuerpo entre rejas.

Le ruego me dispense mi atrevimiento a la vez que le deseo valor y energía en la pelea que va a emprender.

Suyo afectísimo amigo y admirador José Vives Terrades.

Un saludo de parte de A[nselmo] Lorenzo.

I és que Josep Vives havia estat detingut a casa seva en la gran repressió posterior a l'atemptat del carrer dels Canvis Nous de 1896. Concretament l'havien engarjolat a la presó del carrer d'Amàlia, d'on no va sortir alliberat «i malmès en la seva salut» fins a l'1 de novembre de 1897, malgrat que, com tants i tants d'altres en circumstàncies semblants, no va arribar a ser mai processat. Això sí, tal com havia avançat a Unamuno, a part d'haver-lo tingut engarjolat aproximadament durant un any sense cap interrogatori ni judici, van causar-li altres perjudicis que explicaria anys després, amb paraules semblants, al conegut historiador anarquista Max Nettlau: «[...] En aquel proceso [de Montjuïc] fué donde me robaron todas mis colecciones de periódicos, revistas, libros y folletos que guardaba como una reliquia; por eso había intitulado "Archivo Social" la biblioteca de folletos que iba publicando, continuación de la "Biblioteca Ácrata"».[10]

[10] Carta de Vives a Nettlau de 12.05.1926. Max Nettlau Papers, Correspondance, Folder 1224. IISG, Amsterdam. Hem explicat a fons els atemptats d'aquests anys i les seves conseqüències a Dalmau, Antoni. *El procés de Montjuïc. Barcelona al final del segle xix*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Editorial Base, 2010.

3. L'estada a Reus i a Vilallonga del Camp. L'activitat docent i editorial

Passat el tràngol d'una presó tan arbitrària, Josep Vives va residir a Reus, almenys entre 1901 i 1905 i al carrer de Llovera, 46. En aquesta nova etapa de la seva vida, va tenir un establiment substancialment de llibreria "primer al carrer de Santa Elena, 18, i després al carrer de Llovera mateix" que va presentar-se successivament amb aquestes dues denominacions: «Centro de Propaganda para la Industria y el Comercio. Comisiones y representaciones. J. Vives Terradas» i «Centro de Subscripciones y Encuadernaciones. Objetos de escritorio de J. Vives». Inseparable d'aquest establiment va ser el desenvolupament del projecte d'editorial que duia el nom d'Archivo Social. Ja en aquella època, va tenir entre els seus clients l'esmentat Max Nettlau, a qui va proveir regularment de llibres i fullets.[11]

Sense que en tinguem cap altra informació, hem pogut saber tanmateix que, el 15 de setembre de 1906, el president de la Societat Agrícola de Socors de Vilallonga del Camp (Tarragonès), Gaspar Gual i Granell, va demanar formalment al Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts que fos legalitzada l'activitat pedagògica que es duia a terme al primer pis del local de la societat, al carrer Pla, 12: consistia exactament en unes classes diürnes i nocturnes de primera ensenyança que dirigia el mestre Josep Vives i Terradas, resident al municipi. Ignorem si l'autorització va ser concedida, però en el millor dels casos aquelles classes no van poder durar gaire temps més, perquè a l'inici de 1907 Vives ja havia canviat novament de domicili.[12]

4. L'estada a Igualada. Mestre, editor, lliurepensador

En efecte: poc després, Vives va viure l'experiència breu, feliç i amarga alhora, del seu pas com a mestre per Igualada (1907-1908), on segons Ferrer i Farriol va anar «rogado por Ferrer Guardia a instancias, éste, de un grupo en el que se iba de republicano por arriba».[13] La raó del seu trasllat era fer classes

[11] Carta de Vives a Nettlau de 05.12.1904. Ibídem.

[12] *Boletín Oficial de la Provincia de Tarragona*, 260 (04.11.1906).

[13] Ferrer i Farriol, Joan. «Una escuela moderna...», *op. cit.*, pàg. 8, i «L'Escola Moderna», *Catalunya. Revista d'Opinió Confederal*, CNT-AIT, època II, núm. 3 (abril de 1977), pàg. 9-11. Ferrer hi afegeix una dada que no hem vist enlloc més: que, una vegada, Francesc Ferrer i Guàrdia va visitar personalment l'escola racionalista que hi havia al Cercle Republicà d'Igualada el 1907-1908. Per al coneixement de la història

en una escola racionalista que s'hi volia crear. La primera notícia que tenim d'aquest nou centre és la següent: «Las Sociedades Obreras, junto con el Centro Republicano de Igualada se han propuesto fundar una Escuela Moderna, sostenida por todos los afines, pero conservando su independencia; con este objeto solicitan Reglamentos de Escuelas, folletos sobre Educación y Enseñanza, y cuantas indicaciones se crean convenientes para orientar á los iniciadores de tan plausible proyecto. Dirigirse a Salvador Vidal, Rambla Nueva, 41, Igualada (Barcelona)».[14]

Aquell mateix curs, l'escola va entrar ja en funcionament conduïda per Josep Vives, en una sola aula que el dia primer de juliol d'aquell mateix 1907 es va ampliar amb l'inici de les classes nocturnes. De seguida, però, una petició dels regidors municipals republicans en el sentit que s'inclogués en el pressupost de l'any següent una subvenció per al nou centre va encendre les ires del sector tradicionalista de la ciutat, que va començar una campanya ferotge contra el centre. L'agressivitat a l'Ajuntament i a la premsa local es va traduir en el fet que alguns joves carlins seguissin Josep Vives quan aquest es traslladava del local del Centre Republicà al seu domicili, situat a Cal Tanyo, al carrer de Sant Carles, 17, 2n esquerra.[15]

No és aquest el lloc d'acabar d'explicar aquest episodi, que ja ha estat degudament documentat. Diguem només que es va ordenar el tancament de l'escola el 13 de febrer de 1908 –al·legant una manca d'autorització administrativa–, que les seves activitats van continuar il·legalment un cert temps i que, finalment, el 14 d'agost de 1908 va ser clausurada amb el pretext d'una «insuficiència sanitària», tot i que l'activitat pedagògica entre mestre i alumnes va allargar-se encara un xic amb trobades al bosc i a les fonts de la rodalia. En conclusió, doncs, va acabar resultant inútil l'esforç de republicans notoris

d'aquesta escola igualadina és imprescindible consultar el treball de Térmens i Graells, Miquel. «La cruïlla de camins. 1907: l'Escola Moderna a Igualada», *Miscellanea Aqualatensia*, 11 (2004), pàg. 169-188.

[14] *El Porvenir del Obrero* [Maó], (01.02.1907).

[15] Conta Ferrer i Farriol (*Costa amunt*, *op. cit.*, pàg. 82-83): «Anant de la Unió Republicana a casa seva [...] mestre Vives era seguit per un grup antiracionalista amb ganes de brega. Vives no volia que cap amic l'acompanyés; mes un dia, ell sol s'acarà als importunaires, quedant la cosa en paraulotes i tocs d'ase. No obstant, el "seguici" persistí fins que fou interromput, a la placeta de cal Ble, pels jovenots Quim Gallet [Quim Bertran i Santacana], Nicolau de la Masuca i Pepet de la Mília; en derivaren, no retòliques, sinó plantofades seques. Els ciutadans [carlins] Ramon Solsona i Josep Bové eixiren amargats de l'encontre». L'esmentat Ramon Solsona i Cardona donaria la seva particular versió sobre l'escola igualadina a *Mi ciudad y yo. Un período de historia anecdótica*. Igualada: N. Poncell, impressor, 1948, pàg. 228-233. Segons ell, a Josep Vives el públic l'anomenava «Patiràs», per la mala cara que feia: és molt probable, tanmateix, que Solsona s'equivoqui de renom amb el que utilitzava com a pseudònim un bon amic de Vives, l'anarquista igualadí Pere Marbà i Cullet, àlies «Poble Patiràs».

de la ciutat com ara Leopoldo (*Poldo*) Sàbat o Sebastià Freixas, que s'hi van implicar fins i tot amb els seus recursos econòmics. Tanmateix, l'escola i el seu únic mestre van deixar un excel·lent regust en els alumnes, un dels quals, l'anarquista igualadí Joan Ferrer i Farriol, va cantar-ne sovint les excel·lències –com ja sabem– i fins i tot va elaborar una àmplia llista dels seus condeixebles.

El cas és que l'activitat de Josep Vives durant els seus dos anys de residència igualadina no va limitar-se només a les classes. Simultàniament, va continuar, d'Igualada estant, l'editorial Archivo Social, que ara treballava amb un hipotètic impressor igualadí de nom «Joan Oliva» (?) i que precisament tenia l'adreça al domicili on vivia Josep Vives. Aquesta activitat editorial, pràcticament desconeguda fins ara, es concretava en publicacions de signe llibertari i un catàleg de literatura (Voltaire, Spencer...), en la col·lecció Libros Rojos i en alguns diccionaris.

I això no és tot encara: resulta que, paral·lelament a la seva activitat docent i editorial, Vives va formar part a Igualada del grup promotor de La Iconoclasta, una societat lliurepensadora constituïda el maig de 1908, que domiciliava la seu social precisament a casa seva i que va tenir-lo a ell com a secretari. Així, el dia 15 d'aquell mes, el mateix Vives, en l'exercici del seu càrrec, va enviar al setmanari madrileny *Las Dominicales*, autèntic periòdic de referència per al lliure pensament a escala espanyola, una carta que va ser publicada en l'edició del 12 de juny següent i que, entre altres coses, deia: «en la reunión que hemos tenido, se han afiliado ya más de treinta socios, y sus acuerdos, después de lo referente á su reglamentación y demás asuntos de interior, han sido los de enviar un saludo á todas las Sociedades y grupos librepensadores de España y América, rogándoles nos envíen su dirección para ponernos á su lado en todo lo que respecte á trabajar para el Librepensamiento y la libertad, y á la vez rogar á usted que por medio de su periódico incite á todas las Sociedades obreras, republicanas y librepensadoras, á que protesten de la inicua ley llamada de represión del terrorismo».[16]

Però, ben aviat, el tancament de l'escola racionalista va deixar Vives sense la seva font principal de subsistència. Així és que el novembre d'aquell mateix 1908, tota la família, inclòs el fill petit, Amarant, nascut feia tot just un mes, va marxar de la capital de l'Anoia amb destinació inicial a Barcelona.[17] Vives

[16] *Las Dominicales. Semanario Librepensador. Órgano de la Federación Internacional de Librepensadores en España, Portugal y América*, núm. 381 (12.06.1908), pàg. 3.

[17] El setmanari d'ERC *L'Igualadí* va publicar al número XXI (02.09.1933) una gasetilla signada per Peius que deia així: «L'atzar ha fet que avui tinguéssim noves d'un compatrici. L'atzar ha fet també que

va plantejar-se igualment adquirir l'Escola Integral que el seu amic Alban Rosell tenia a Sabadell i encarrilar per aquí la seva vida, però finalment va desistir de fer-ho.[18]

5. El retorn a Barcelona

En aquella època, Vives va adherir-se a la Lliga Internacional per a l'Educació Racional de la Infància, fundada i presidida per Francesc Ferrer i Guàrdia durant la seva estada a París, el 1908. En paraules precisament de l'esmentat Rosell, «no passàvem d'una dotzena, entre ells l'amic Vives Terrades, a Barcelona, i a Sabadell [...] l'únic adherent era jo».[19] Són d'aquells anys, també, les seves relacions epistolars amb els anarquistes Ricardo Mella i Josep Prat, a causa de les activitats editorials, que també li van permetre revifar la seva antiga i sòlida relació amb Anselmo Lorenzo. Activitats, per cert, que Vives va continuar, ja des de Barcelona, amb el mateix nom d'Archivo Social, ara amb l'adreça al Poble Sec, concretament a la plaça Blasco de Garay, 4, que devia ser també el seu domicili. Tenia també un quiosc a la carretera de Mataró.[20]

L'abril de 1909, les coses no rutllaven gaire bé per a Josep Vives, encara que no li manquessin idees ni projectes. Així ho escrivia a un client fidelíssim i tan significatiu com l'esmentat Max Nettlau, a qui saludava sovint amb un «Estimado camarada, salud»: «Atravieso un período de crisis muy aguda; estoy cesante y se venden muy pocos libros. Esta es la causa que no publique nada; no obstante, si Vd. tuviera algún original digno de publicarse y supiera alguna obra de asuntos sociales y problemas científicos modernos, en francés ó inglés,

sapiguéssim que aquest compatrici, continua conseqüent amb les idees liberals d'esquerres, i de boicot contra els productes de l'església. Ens en felicitem, i felicitem l'atzar que ens ha portat noves del bon amic Amaranto Vives Oliva». L'1 d'octubre de 1933, Amaranto Vives va casar-se civilment a Tarragona amb Josepa López Paredes, nascuda a Lugo el 9 de març de 1911 (vegeu *La Humanitat*, 27.09.1933).

[18] Rosell, Alban. «Recuerdos de educador», Solà Gussinyer, Pere. *Ferrer Guardia, pedagogo y hombre de acción. La mirada apasionada de Alban Rosell sobre el fundador de la Escuela Moderna*. Calella: Clavell Cultura, 2011, pàg. 148.

[19] Ibídem, pàg. 169. N'hi ha la llista al *Boletín de la Escuela Moderna*, núm. 11 (01.3.1909), pàg. 71. Entre els vint adherents reals de Barcelona hi trobem també Mariano Batllori, Berta Bonnard, Llorenç Cabós, José Casasola, Romà Clausolles, Cristóbal Litrán, Anselmo Lorenzo, Vicenç March, Hortènsia Miquel, Miguel V. Moreno, Maria V. Pons, José Robles, María Ruiz Capilla i María Villafranca.

[20] Vives va editar aleshores un *Catálogo general de la Biblioteca Archivo Social*, de 8 pàgines i sense data [1908] (IISG, Amsterdam). La publicació va fer-se en aquell moment a la Imp. Vda. de José Miguel, carrer Jonqueres, 7, Gràcia. No s'ha de confondre el nom de l'editorial Archivo Social amb el setmanari del mateix nom que Pere Esteve i Enrique Creci havien editat el 1894 a l'Havana.

que no fuesen traducidos al español, le agradecería nos lo participara; pues tenemos en proyecto la publicación de un proyecto especial que se dedicará exclusivamente á la publicación de trabajos y libros para que formen colección y puedan leerlos los trabajadores con poco dinero. Este maldito dinero es causa de nuestra forzosa inactividad».[21]

La carta, adreçada a París, conté igualment una interessant referència a Anselmo Lorenzo, el patriarca de l'anarquisme català i espanyol. Diu Vives: «Respecto á lo que me dice del camarada Lorenzo, debo decirle que él tiene mucho deseo y sabe cuán necesario y útil sería la publicación de la continuación del *Proletariado militante*, desde 1880 hasta el célebre proceso de Montjuïch; mas el pobre es ya viejo, y lo que es peor, está sufriendo una enfermedad crónica en el hígado que lo llevará al sepulcro. Si tenía la suerte de mejorar, puede estar seguro que lo haría, porque aunque envejecido, es joven de espíritu y muy trabajador. Recuerdos de su parte».[22]

6. La Setmana Tràgica. Estada al Perú

El cas és que tots els plans quedarien capgirats, perquè el juliol d'aquell any 1909 va produir-se la revolta coneguda com a Setmana Tràgica, amb greus conseqüències per al món obrer en general i el llibertari en particular.[23] Encara el 3 de setembre, Vives escrivia de nou a Nettlau, ara resident a Londres, explicant-li la repressió que s'havia desfermat de manera indiscriminada i mostrant les seves sospites per alguns explosius que havien esclatat de forma realment provocadora. I deia també: «Ayer fué preso en Alella D. Franco. Ferrer Guardia. Por la insistencia en que se le buscaba, parece hay el propósito de reventarlo. Ya puede suponer, pues, como estamos. Con el cierre de las escuelas, hemos quedado en la calle yo y muchos buenos amigos, sin medios de vida y perseguidos, con el único objeto de destrozarnos».

Això ens permet de constatar que, al costat de les seves activitats editorials, Vives no havia deixat pas d'exercir la seva tasca pedagògica. En aquell moment, però, fos empès per les autoritats o fos per voluntat pròpia de bus-

[21] Carta de Vives a Nettlau de 03.04.1909. Max Nettlau Papers, IISG, *op. cit.*

[22] Ibídem. Ben aviat, l'«abuelo» Lorenzo hauria de passar encara per l'amargor d'un desterrament després de la Setmana Tràgica, abans de morir finalment el 30.11.1914.

[23] Ens n'hem ocupat a Dalmau, Antoni. *Set dies de fúria. Barcelona i la Setmana Tràgica (juliol de 1909)*. Barcelona: Columna, 2009.

car-se la vida en un indret ben llunyà, Josep Vives se'n va anar a viure uns set o vuit anys al Perú, concretament a Trujillo, on, continuant fidel al món editorial, va obrir un establiment que portava precisament el nom de «Cultura Popular. Librería, Suscriciones y Encuadernaciones».[24] Aquesta llibreria es trobava a la «plazuela Iquitos» i tot fa pensar que és la mateixa en la qual va celebrar durant un temps algunes de les seves tertúlies un grup d'intel·lectuals i escriptors locals conegut primer com a «bohemia de Trujillo» i després, ja el 1923, com a «Grupo Norte», i que estava encapçalat per personatges tan notables com el poeta i educador César Vallejo, l'escriptor i periodista Antenor Orrego, el pensador i polític Víctor Raúl Haya de la Torre, etc.

Vives conservaria bons records d'aquells anys. Així, en una de les seves cartes a Max Nettlau li deia: «[Un llibre de] Reclus me ha hecho recordar los ratos felices que he pasado por aquellas regiones vírgenes de América. En ninguna parte he sentido con más intensidad que allí la verdadera sensación de la libertad. Hay extensas regiones donde el individuo no es molestado por los impuestos del estado, por la sencilla razón de que los encargados de cobrarlos no tienen fuerza para imponerlos».[25]

7. Tarragona, ciutat d'adopció

Va passar el temps i, aproximadament cap a la segona meitat de l'any 1916, tota la família ja havia tornat i s'havia instal·lat a Tarragona, ciutat que va esdevenir l'autèntica terra d'adopció de Vives i on acabaria tornant a fer d'ebenista. Abans, però, va obrir un establiment, aquest cop de matalassos i sabates; així ho deia la documentació de la botiga: «El Barato. Calzados de todas clases. Colchones de lana y borra. J. Vives Terradas». Vivien concretament al carrer de la Unió, 15, domicili en el qual van restar almenys fins al 1926 «en aquesta època va ser detingut més d'una vegada»; després, almenys el 1936, residiria a la rambla Pablo Iglesias, núm. 45, entresòl (actual rambla Vella). En l'endemig, el dia 17 d'agost de 1926, a 56 anys, va ser atropellat per un cotxe a Barcelona, a la cantonada del carrer de Casp amb el passeig de Gràcia, sense

[24] Segons la documentació de l'establiment, s'oferia als clients tot això: «Gran surtido de obras de Literatura, Arte, Ciencias, Filosofía, Derecho, Hipnotismo, Sugestión y Naturismo. Libros de enseñanza. Material escolar. Postales, útiles de escritorio, sellos para colecciones. Reparto á domicilio de periódicos, Revistas Nacionales y extranjeras y toda clase de obras por entregas, envíos a todos los puntos. Especialidad en revistas de modas para señoras. Comisiones y Representaciones» (Max Nettlau Papers, IISG, *op. cit.*).

[25] Carta de Vives a Nettlau de 23-9-1929. Max Nettlau Papers, IISG, *op. cit.*

més conseqüències que una lesió al genoll esquerre. Pocs anys abans, com ja sabem, havia contret matrimoni per segona vegada.

No ens consta si, en aquests anys d'interludi, la seva relació amb Max Nettlau s'havia interromput gaire. En tot cas, la devien reprendre fàcilment, perquè coneixem un bon nombre de cartes de 1926 adreçades a Viena, de les quals es desprèn que Vives continuava enviant-li llibres i opuscles, per bé que en aquest cas es tractava d'obres no editades ja per ell, sinó materials que creia que podien ser interessants per a l'obra infatigable de l'historiador austríac, els quals li enviava de forma gratuïta. Les cartes, d'altra banda, s'omplien d'explicacions i referències sobre l'anarquisme català i espanyol en el tombant de segle, com una manera de completar detalls i referències a fets i a persones que potser Nettlau podia no conèixer prou bé i sobre els quals, a cada carta de resposta, demanava informacions concretes al seu amic resident a Tarragona. Tot plegat induiria Vives a proposar a Nettlau un viatge a Espanya que li organitzarien ell mateix i Federico Urales (Joan Montseny), viatge que va tenir lloc l'estiu de 1928. Cal dir, també, en un altre sentit que en aquella època, a 56 anys, Vives es queixava d'alguns problemes de salut, amb «muchos achaques, escasa vista y un organismo bastante raquítico». Aquest estat s'agreujaria arran d'un atac que va sofrir Vives a finals d'octubre de 1928, atac que, segons el metge, obeïa a la formació d'una angina de pit i que el va tenir una colla de mesos alacaigut i fora de circulació. L'any 1929, però, ja podria anar a Barcelona a visitar l'Exposició Universal.

El pas dels anys l'havia privat de la companyia i la relació amb els anarquistes més veterans de la seva joventut. En aquesta època li deia a Nettlau que «amigos viejos, en este momento, no recuerdo más que dos que estén vivos, es decir, pienso que lo están»: l'igualadí Pere Marbà, que llavors ja s'atansava a la setantena i que moriria durant la Guerra Civil, i l'escriptor Josep Prat, que rondava els seixanta però que moriria abans, el 1932.

8. La República i la guerra. Regidor de Tarragona

Ja en la imminència de la Segona República, Josep Vives, que havia anat superant els seus principals problemes de salut, va consolidar una evolució personal que devia haver estat gradual en el temps i que l'acabaria portant a la política activa. Fidel tanmateix a l'esquerra i al republicanisme, va implicar-se amb l'Esquerra Republicana de Catalunya de la seva ciutat: l'agost de 1933 era precisament el president de la Comarcal d'ERC i de la Joventut Federal;

en les eleccions del 14 de gener de 1934 va sortir elegit regidor per la Coalició d'Esquerres (era llavors el regidor de més edat de l'Ajuntament); i el 22 d'octubre de 1936, ja en plena guerra, i en compliment de l'ordre de dissolució dels comitès antifeixistes locals, va ser elegit regidor per ERC en el nou Ajuntament que llavors es va constituir. En aquest cas va ser conseller sense regidoria, fins a la renovació de l'Ajuntament el 18 de setembre de 1937, en què va cessar. En aquella època constava professionalment com a ebenista i fabricant de somiers, però en realitat ja feia temps que no estava en actiu en el terreny laboral.[26]

Al final de la guerra, Josep Vives vivia a Barcelona, al carrer de Canalejas, 41, potser a la casa d'algun fill seu. Ben aviat, però, li va caure al damunt la maquinària repressiva del nou règim: d'una banda, a Tarragona, el Jutjat Instructor Provincial de Responsabilitats Polítiques li va obrir l'expedient núm. 220-4, que sens dubte s'hauria resolt amb la imposició d'una sanció econòmica; de l'altra, el 9 de novembre de 1939 va ser detingut a Barcelona i ingressat a la presó provisional del Poblenou, a disposició del cap superior de Policia. Com és sabut, aquesta presó sinistra es trobava al Cànem, l'antiga fàbrica de filatures de jute de la família igualadina dels Godó, cedida gratuïtament a les autoritats franquistes en acabar la guerra. Tanmateix, cap del dos procediments iniciats no va poder tirar endavant, perquè, al cap de dos mesos i mig de l'arrest, a les 20.45 hores del dia 25 de gener de 1940, Josep Vives i Terradas va morir a l'esmentada presó a conseqüència d'una pneumònia.[27] Va ser enterrat tres dies després al cementiri del Sud-Oest (Montjuïc).[28]

Vives, doncs, va ser a temps de viure l'exaltació de la República i, després, de la revolució i de la guerra, des d'una posició política certament moderada, però el darrer empresonament de la seva vida va atrapar-lo a setanta anys, amb la salut molt delicada i en un presidi ignominiós. Certament, li hauria esperat un futur immediat no gens falaguer, en unes circumstàncies personals i col·lectives que eren la perfecta antítesi dels ideals pels quals havia combatut tot al llarg de la seva vida. Així, doncs, la victòria del Glorioso Movimiento

[26] Piqué i Padró, Jordi. *La crisi de la rereguarda. Revolució i guerra civil a Tarragona (1936-1939)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat [Biblioteca Abat Oliba 193], 1998, pàg. 49 i 237. Una mica abans de tot això, l'abril de 1933, Vives ja havia estat nomenat vocal del consell d'administració de la sucursal a Tarragona de la Caixa d'Estalvi de la Generalitat de Catalunya.

[27] Arxiu Nacional de Catalunya (ANC), 236. Expedient processal de la Presó Cel·lular de Barcelona.

[28] Columbari B núm. 3435, pis 3r, via Sant Francesc, agrupació 9a. El 1991, Palmira Vives, la filla gran del nostre biografiat, encara vivia al seu domicili de Tarragona, situat al carrer de Florenci Vives, 8, 5è 4a.

Nacional i el nou règim franquista enterrarien sota una profunda llosa d'oblit la seva causa i la seva memòria.

9. Conclusions

L'univers específic de l'anarquisme català i espanyol va nodrir-se, com és prou sabut, no sols de l'estricta activitat vinculada al món del treball, sinó de tres complements considerats bàsics per a la propagació de les seves idees i per a la consecució de la revolució social: l'escola, la premsa i la propaganda. Al llarg dels anys de màxima esplendor del moviment, una autèntica gernació d'homes i dones infatigables van cobrir aquestes tres fronts amb múltiples iniciatives, a vegades forçosament breus per culpa de les condicions precàries i adverses en què van haver de produir-se.

Josep Vives és un cas paradigmàtic d'aquesta militància. En realitat, com tants i tants companys seus, va formar-se de manera autodidacta, per bé que va poder-ho fer, en la seva joventut, en un entorn tan privilegiat com els nuclis barcelonins formats al voltant del taller de La Academia i de periòdics com *El Productor* i *Ciencia Social*, que aplegaven un grup escollit de publicistes i pensadors llibertaris amb els quals va poder fer amistat. Simultàniament, com un fruit d'aquesta presa de consciència, va començar la seva activitat editorial, que va veure's interrompuda brutalment per la llarga estada a la presó després de l'atemptat dels Canvis Nous. Sortint d'allí, va ser quan, segons que sembla, al costat de les activitats i ocupacions vinculades amb l'edició i amb el llibre, va estrenar la seva faceta de pedagog, a la qual va lliurar-se amb un entusiasme i una competència que van deixar molta petja entre els seus alumnes. Tanmateix, aquesta dedicació, que va fer-lo canviar de domicili diverses vegades, també es va veure interrompuda, aquest cop per les seqüeles de la Setmana Tràgica. Feta l'experiència del pas pel Perú, és quan Vives posa les arrels a Tarragona, on es replega professionalment en el comerç i l'ofici de fuster i on es manté fidel a les seves idees juvenils fins que acaba decantant-se pel republicanisme i, més concretament, per Esquerra Republicana de Catalunya.

Es tracta, en aquest darrer cas, d'una evolució final que, a manca de documentació més explícita, només podem jutjar pels fets, però que implica sens dubte un canvi qualitatiu respecte del que havia estat el seu entorn de referència, molt afeblit amb el pas dels anys. Quan esdevé president de la comarcal tarragonina d'ERC, Vives ja té 63 anys i, tant pel pas del temps com pel lloc on viu, ja es troba molt lluny de l'àmbit en què s'havia format. No pot dir-

se, en definitiva, que sigui una autèntica ruptura amb el seu passat, sinó una evolució gradual en un context canviant, que li permet tanmateix de mantenir la seva lleialtat insubornable a les idees de progrés que va defensar al llarg de tota la seva vida.

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 179-222
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

DOI 10.2436/20.3009.01.168

Assajos i estudis

La recepció de la filosofia de l'educació de Giovanni Gentile: del neoidealisme al neoespiritualisme[1]

Reception of the philosophy of education of Giovanni Gentile: from neo-idealism to neo-spiritualism

Jordi Garcia Farrero
jgarciaf@ub.edu
Universitat de Barcelona (Espanya)

Isabel Vilafranca Manguán
ivilafranca@ub.edu
Universitat de Barcelona (Espanya)

Conrad Vilanou Torrano
cvilanou@ub.edu
Universitat de Barcelona (Espanya)

Data de recepció de l'original: març de 2015
Data d'acceptació: setembre de 2015

[1] Una primera aproximació d'aquest article, a manera de comunicació oral, va ser presentada al III Congrés Català de Filosofia, celebrat a Palma (Mallorca), del 21 al 23 de gener de 2015. Per a la realització d'aquest treball s'ha comptat amb un ajut de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, concedida al GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) en la convocatòria de l'any 2014. Agraïm al professor Francesc Morató i Pastor, de la Universitat de València, els suggeriments i orientacions per a l'elaboració d'aquest treball.

RESUM

En aquest article es duu a terme una aproximació a la recepció de la filosofia de l'educació de Giovanni Gentile (1875-1944), un dels pensadors més importants del corrent neoidealista que l'any 1922 va formar part del primer gabinet de Mussolini com a ministre d'Instrucció Pública, des d'on va endegar una reforma educativa de caràcter humanista, conservadora i elitista, que va merèixer l'atenció dels nostres educadors. En aquest sentit, i després d'unes notes introductòries sobre el Risorgimento, es presenta el combat que el neoidealisme va mantenir contra el positivisme i el liberalisme, en uns moments de profunda crisi en la cultura europea. A continuació, es revisa l'alternativa que va representar el monisme neoidealista, que redueix la pedagogia a una disciplina estrictament filosòfica, a l'esquema pedagògic herbartià, que com és sabut separa l'educació en dues grans esferes, la psicològica i l'ètica. Finalment, es detallen alguns aspectes de l'herència de Gentile dins del franquisme i, sobretot, es planteja la seva incidència sobre el neoespiritualisme (amb autors com ara Michele Federico Sciacca), vist com un fruit tardà del neoidealisme. Si després de 1945 el neoidealisme va perdre adeptes, a partir del maig del 68 el neoespiritualisme va començar a retrocedir, justament quan s'anunciava la mort de la Pedagogia o, el que és el mateix, la mort de la Pedagogia filosòfica que –per alguns– equival a pedagogia dogmàtica o pedagogia metafísica.

Paraules clau: filosofia de l'educació, història de l'educació, neoidealisme, Giovanni Gentile, feixisme, franquisme, neoespiritualisme, M. F. Sciacca.

ABSTRACT

In this article we carry out an approach to the reception of the philosophy of education of Giovanni Gentile (1875-1944), one of the most important thinkers in the neo-idealist current who in 1922 was part of Mussolini's first cabinet as minister of Public Instruction, from where he launched an education reform of a humanistic, conservative and elitist nature, which earnt the attention of some of our educators. In this sense, and after some introductory notes on the Risorgimento, the battle that neo-idealism waged against positivism and liberalism is presented, at times of profound crisis in European culture. Then a review is made of the alternative represented by neo-idealist monism, which reduces education to a strictly philosophical discipline, to Herbart's pedagogy, which as is known divides education into two large spheres, psychology and ethics. Finally, some aspects of the inheritance of Gentile within Francoism are explained and, above all, their effect on neo-spiritualism (with authors such as Michele Federico

Sciacca), seen as a late fruit of neo-idealism. If after 1945 neo-idealism lost followers, as of May 68 neo-spiritualism began to retreat, just when the death of Pedagogy was being announced or, what is the same, the death of philosophical Pedagogy which –for some– amounts to dogmatic pedagogy or metaphysical pedagogy.

Key words: Philosophy of education, history of education, neo-idealism, Giovanni Gentile, fascism, Francoism, neo-spiritualism, M. F. Sciacca.

RESUMEN

En este artículo se lleva a cabo una aproximación a la recepción de la filosofía de la educación de Giovanni Gentile (1875-1944), uno de los pensadores más importantes del neoidealismo que el año 1922 formó parte del primer gabinete de Mussolini como ministro de Instrucción Pública, cargo desde el cual inició una reforma educativa de carácter humanista, conservadora y elitista, que mereció la atención por parte de nuestros educadores. En este sentido, y después de unas notas introductorias sobre el Risorgimento, se presenta el combate que el neoidealismo mantuvo contra el positivismo y el liberalismo, en unos momentos de profunda crisis en la cultura europea. A continuación, se revisa la alternativa que representó el monismo neoidealista, que reduce la pedagogía a una disciplina estrictamente filosófica, al esquema pedagógico herbartiano, que como es sabido separa la educación en dos grandes esferas, a saber, la psicológica y la ética. Finalmente, se detallan algunos aspectos de la herencia de Gentile dentro del franquismo y, sobre todo, se plantea su incidencia sobre el neoespiritualismo (con autores como Michele Federico Sciacca), visto a modo de un fruto tardío del neoidealismo. Si después de 1945 el neoidealismo perdió adeptos, a partir del mayo del 68 el neoespiritualismo comenzó a retroceder, justamente cuando se anunciaba la muerte de la Pedagogía o, lo que es lo mismo, la muerte de la Pedagogía filosófica que –en opinión de algunos– es sinónimo de pedagogía dogmática o pedagogía metafísica.

Palabras clave: filosofía de la educación, historia de la educación, neoidealismo, Giovanni Gentile, fascismo, franquismo, neoespiritualismo, M. F. Sciacca.

1. Introducció

Ningú no pot negar la importància de Giovanni Gentile –director de l'Enciclopèdia italiana, publicada entre 1929 i 1937 en 35 volums– dins del

panorama filosòfic europeu, en què va assolir, igualment, un lloc de relleu en el camp pedagògic. És cert, emperò, que la seva aportació s'ha vinculat a una reacció conservadora que es va donar al continent europeu a partir de la crisi finisecular que es va generar a la darreria del segle XIX. Des d'aquest prisma, l'obra pedagògica de Gentile –especialment la seva reforma escolar– es vincula a la tradició hegeliana i al passat gloriós del Renaixement italià. D'acord amb aquesta interpretació, l'obra de Gentile –el reformador de l'ensenyament primari i secundari– es pot completar amb la visió universitària de Heidegger que, tot seguint les petjades de Nietzsche, fixa l'atenció en els presocràtics, considerats com a mestres de veritat.[2] D'aquí, doncs, que alguns crítics, com Fabrizio Ravaglioli, situïn Gentile en el marc d'una pedagogia europea que viu la crisi i que, al seu torn, vol donar una resposta conservadora –a través del neoidealisme– per resoldre aital prostració.[3]

A banda de ser un dels promotors del neoidealisme i el pensador més notable del Novecento, va formar part del primer govern de Mussolini, en què va ocupar la cartera d'Instrucció Pública, càrrec des del qual va endegar una reforma educativa que ha estat considerada un projecte conservador, selectiu i tradicionalista. A més, hom coincideix a assenyalar que aital reforma, a més d'enfortir el paper de les humanitats en l'ensenyament secundari, va introduir un tarannà elitista que afavoria les classes benestants que veien en el batxillerat l'accés a una universitat clàssica després de superar l'examen d'estat, un mecanisme de control que afavoria l'ensenyament privat, sobretot religiós.

És sabut que Gentile fou un dels teòrics del feixisme (*Che cosa è il fascismo*, 1925), alhora que va seguir el deixant marcat pels idealistes alemanys, sobretot Fichte i Hegel. Del primer no només va observar els principis actius del jo creatiu de l'idealisme subjectiu, sinó també el sentit nacionalista, i així Gentile va veure en el feixisme la conclusió del procés del Risorgimento, de manera que va destacar el paper de Mazzini «il risuscitatore delle energie nazionali», que des de la revista *La Giovine Italia* (1831) va ser un dels defensors de la unificació italiana. S'ha dit que el Risorgimento, sota la influència de Rosmini, va

[2] A més del discurs del rectorat a Friburg (*La autoafirmación de la Universidad alemana. El Rectorado 1933-1934.* Estudi preliminar, traducció i notes de Ramón Rodríguez. Madrid: Tecnos, 1989), es pot citar l'edició del text *El estudiante alemán como trabajador* (introducció, traducció i notes de Julio Quesada), publicat a *Er, Revista de Filosofía* (29, III, 2000, pàg. 135-164) que correspon al parlament pronunciat per Heidegger, amb motiu de la cerimònia de matriculació dels estudiants, el dissabte 25 de novembre de 1933.

[3] Ravaglioli, Fabrizio. «Gentile pedagogista europeo», Spadafora, Giuseppe (A cura di). *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*. Atti del Convegno di Pedagogia (Catania, 12-13, 14 dicembre 1994) e altri studi. Roma: Armando, 1997, pàg. 75-88.

generar una «teoria espiritualista de l'educació» que va servir per defensar els postulats de la tradició i per aturar la difusió dels vents positivistes i cientificistes.[4] En el fons, les arrels d'aquest espiritualisme provenen del segle XVIII, si bé afloren durant el Risorgimento.[5] Així, Michele Federico Sciacca va remarcar la dimensió espiritualista d'aquest moviment patriòtic i cultural en significar que «el pensamiento italiano de la primera mitad del siglo XIX es un Espiritualismo que, en su esencia, no es kantiano y es anti-idealista en relación con el idealismo trascendental de Fichte a Hegel».[6]

Si les coses són així, es va passar durant la segona meitat del segle XIX d'un espiritualisme d'arrel cristiana (Mazzini, Lambruschini, Rosmini) a un neoidealisme d'encuny hegelià que va tenir dos caps de brot en les figures del napolità Benedetto Croce (1866-1952) i del sicilià Giovanni Gentile (1875-1944), que van ser amics durant els anys juvenils atès que ambdós bevien de la filosofia hegeliana. Amb el pas del temps, es van distanciar políticament, atès que, mentre Croce va optar per posicions liberals, Gentile es va mantenir lleial a la causa feixista o, millor encara, tot fa pensar que era feixista abans de l'arribada de Mussolini al poder la tardor de 1922. Amb tot –i així ho recorda el professor Morató– Mussolini no va afavorir gens Gentile quan va afirmar que la reforma escolar va ser la més feixista de totes les iniciatives del règim, la qual cosa ha comportat la identificació entre ambdós –Mussolini i Gentile– sense poder escatir que les idees pedagògiques del pensador italià són anteriors al triomf del feixisme.

No debades, la proposta de Gentile de limitar l'ensenyament de la religió a l'escola primària i de substituir-la per la filosofia en la secundària prové de 1907. No obstant això, la sintonia entre Mussolini i Gentile va ser plena, fins al punt d'identificar-se: l'entrada sobre el feixisme a l'Enciclopèdia italiana *Treccani* va ser signada per Mussolini, per bé que la redacció correspon a Gentile. De fet, hi ha historiadors que afirmen que el concepte de «totalitarisme» va ser una creació de tots dos, és a dir, de Mussolini i Gentile. En realitat, el totalitarisme solament seria un desenvolupament de l'estat ètic de Gentile, amb la qual cosa es pretenia superar les contradiccions de l'estat liberal, tot assolint quelcom semblant a una espècie de voluntat general que es troba en autors anteriors com

[4] Jordán Sierra, José Antonio. «Teoría espiritualista de la educación en Rosmini y el Risorgimento italiano», *Revista Española de Pedagogía*, XLI, núm. 159 (1983), pàg. 119-129.

[5] Petrocchi, Massimo. «La spiritualità nel Settecento italiano», *Cultura e Scuola*, núm. 27 (1968), pàg. 68-83 i núm. 28 (1968), pàg. 88-98.

[6] Sciacca, Michele Federico. *Estudios sobre filosofía moderna*. Barcelona: Editorial Miracle, 1966, pàg. 457.

ara Rousseau. «La teoría planteaba un estado tutor con más autoridad que el antiguo régimen liberal para desarrollar los recursos de todo el pueblo y realizar las aspiraciones más elevadas (éticas), ambición derivada de Rousseau que se ha venido haciendo cada vez más frecuente en el siglo XX».[7]

Abans de continuar, emperò, paga la pena recordar que, segons el parer d'un cronista de la categoria d'Indro Montanelli, la història d'Itàlia presenta –com a mínim– un parell de mites, per exemple, el del Risorgimento i el de la *Resistència*, aquest segon fins i tot més fals que el primer. «El Risorgimento como epopeya del espíritu unitario y patriótico es una falsedad histórica. El Risorgimento fue un hecho de elite que pasó por encima de las cabezas del pueblo que se lo encontró servido con la unidad del país».[8] Segons Montanelli, el feixisme de Mussolini no va fer res més que seguir aquest mite del Risorgimento, per tal de mantenir el procés de construcció d'un estat feble, amb poca substància, molt més aparent que real, en què tot girava al voltant del *Duce*. «Mi error, y el de muchos otros de mi generación, fue no haber entendido que el fascismo no era una ideología, sino solamente un hombre: Mussolini, con su carácter, sus contradicciones, sus humores y sus malhumores».[9]

Sense negligir aquestes opinions, sembla oportú tenir present que aquell moviment de ressorgiment –que en alguns aspectes recorda la nostra Renaixença– no es va limitar a tenir grans líders, com Gioberti, que proclamava el primat d'Itàlia dins del concert europeu, sinó que a més va comptar amb lectures infantils, com el famós *Pinocchio* (1883), de Carlo Collodi, pseudònim de Carlo Lorenzetti. Igualment cal esmentar el no menys conegut *Cuore* (1886), d'Edmund d'Amicis. «Veritablement, Itàlia no existiria com a entitat coherent sense la seva nova llengua i la seva literatura restablerta».[10] Albino Luciani –el patriarca de Venècia que va ser un fugaç papa amb el nom de Joan Pau I– va reconèixer, el juny de 1972, que havia llegit les aventures de Pinotxo als set anys, tema que anys després es va convertir en un pretext per a la seva activitat pastoral.[11]

[7] Payne, Stanley G. *El fascismo*. Barcelona: Altaya, 1996, pàg. 82.

[8] Montanelli, Indro. *Memorias de un periodista*. Testimoni recollit per Tiziana Abate. Barcelona: RBA, 2003, pàg. 220-221.

[9] Ibídem, pàg. 95.

[10] Even-Zohar, Itamar. «El paper de la literatura en la creació de les nacions d'Europa», *El funàmbul*, 5 (2015), pàg. 72.

[11] Luciani, Albino. *Ilustrísimos señores. Cartas del patriarca de Venecia*. Madrid: BAC, 1978, pàg. 87.

Ben mirat, aquests llibres per als infants van donar unitat a la nova Itàlia, configurada sota la monarquia de la casa dels Savoia, que s'havia enfrontat al papat, fet ben agradable als ulls dels nostres polítics liberals cansats de la dinastia borbònica. D'acord amb aquesta tradició, el país transalpí va mantenir una posició un xic contrària a la influència de l'Església catòlica, per bé que després de 1929 –amb la signatura dels pactes del Laterà, que posaven fi a les hostilitats entre el Vaticà i l'Estat italià, en tancar la famosa «qüestió romana»– la posició de Gentile, inicialment contrari al pes de l'Església, va quedar un pèl marginada, en una situació perifèrica segons Norberto Bobbio. Probablement per això, la signatura d'aquells pactes va ser molt ben acollida per l'Església, que considerava que després del tractat de Versalles (1919) que posava fi a la Gran Guerra s'havia obert un nou panorama per a les negociacions diplomàtiques, en el context d'una Europa que havia vist néixer –des de 1870– diferents nacions, amb les quals l'Església desitjava mantenir unes relacions de pacificació i conciliació. La lectura que van fer alguns dels nostres representants eclesiàstics és la següent: «Para ello Italia renuncia formalmente a la vieja fórmula liberal y cavouriana: la Iglesia libre en el Estado libre. Mussolini, en nombre de Italia, se ha comprometido a hacer de su patria la Italia que suponen los acuerdos de Letrán, y no es fácil encontrar concepción más opuesta a la del *Risorgimento cavouriano* que esa íntima cooperación en que, sin perder su soberanía ninguno de los dos Poderes, se ayudan, se sostienen, se garantizan el uno al otro en beneficio de Italia misma y del mundo entero».[12]

Tot fa pensar –i aquí seguim Malaparte– que aquells pactes entre Mussolini i Pius XI tenien una motivació pedagògica i moral molt més que política o religiosa. «El nombre de Cristo no se pronunciaba nunca en aquella disputa: no se hablaba en ella de las Iglesias, sino de las escuelas».[13] En efecte, algunes publicacions feixistes que havien palesat una hostilitat vers l'Església van acusar Gentile –així ho va fer la *Roma Fascista*, el 1932– d'alta traïció pel paper que assolia de bell nou la religió dins de l'ensenyament, sobretot després que el Concordat establís que la religió s'estengués a l'ensenyament mitjà, cosa que inicialment no estava prevista en la reforma que preveia la presència de l'art i la religió en l'ensenyament primari i de la filosofia en el secundari.[14] D'aquí

[12] Bidagov, Ramón. «Nueva era de los concordatos», *Razón y Fe*, núm. 365-366 (1929), pàg. 95-120 [La cita correspon a la pàg. 119].

[13] Malaparte, Curzio. *Muss. Retrato de un dictador. El Gran Imbécil*. Madrid: Editorial Sexto Piso, 2012, pàg. 72.

[14] Gramsci, Antonio. *Pasado y presente*. Buenos Aires: Granica editor, 1974, pàg. 141 i 154-155.

que l'Església –tot desmentint alguns mitjans de la premsa feixista, entestats a justificar la signatura del Concordat– presentés els pactes del Laterà com un triomf, les seqüeles del qual van arribar fins a Catalunya. Tant és així que el pare Miquel d'Esplugues va revisar les bases del concordat des de la perspectiva escolar, i així va legitimar aquella signatura que introduïa –de bell nou– la religió a l'ensenyament primari i secundari.[15]

A dir veritat, Gentile considerava que la religió –tal com apareix en el *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*, publicat en dos volums durant el bienni 1913-14– havia de formar part de l'ensenyament primari. «La scuola laica non può abolire l'insegnamento religioso senza sostituirvi nulla, che risponda ai fini legittimi della religiosità».[16] A més, la religió –juntament amb l'art– s'integrava en el tot de l'esperit, alhora que justificava que per defensar la laïcitat de l'escola s'havia d'incloure la religió en l'ensenyament. Així, la religió quedava supeditada a l'estat, un estat que es definiria per la seva dimensió ètica, pròpia de l'*stato etico*, que advoca per una mena d'organicisme espiritual, des del moment que l'esperit unifica totes les coses. Al capdavall, l'estat ètic de Gentile pot ser considerat una concreció d'un liberalisme autoritari per oposar-se a l'egoisme individualista i al nihilisme sorgits de la modernitat, precursor –al seu torn– del totalitarisme feixista.[17]

Sigui com sigui, tampoc es pot perdre de vista que –poc abans de l'arribada del feixisme– s'havia inaugurat el 1921 la Universitat Catòlica de Milà, sota la direcció de Agostino Gemelli –metge i filòsof– que després d'una etapa positivista es va fer franciscà i va introduir a Itàlia la neoescolàstica que Mercier havia promogut a Lovaina.[18] A partir de la *Rivista de Filosofia neo-escolastica*, fundada el 1909, Gemelli va portar a terme un seguit d'iniciatives a favor de la cultura catòlica, que van cristal·litzar amb la Universitat Catòlica del Sagrat Cor de Milà.[19] Justament a la Facultat de Filosofia d'aquella Universitat, Gemelli es va fer càrrec de les disciplines psicològiques i Mario Casotti

[15] D'Esplugues, Miquel de. «Bases filosòfiques de l'escola laica o religiosa? (No és aquest el nus del problema)», *Criterion*, vi, 23 (1930), pàg. 331-343.

[16] Gentile, Giovanni. *Sommario di Pedagogia come scienza filosófica. 1. Pedagogia Generale*. Firenze: G. C. Sansoni, editore, 1982 (quinta edizione riveduta), pàg. 246.

[17] Morató, Francesc. «A propósito de algunos textos referentes al pensamiento político de Giovanni Gentile», *Res publica*, 3 (1999), pàg. 205-216 [en concret, i per aquesta qüestió, pàg. 211].

[18] Lafuente, Begoña; Vilanou, Conrad. «El Cardenal Mercier y la Universidad Católica de Lovaina. Sus ecos en España», *Cuadernos de Pensamiento*, 24 (2011), pàg. 149-188.

[19] Gemelli, Agostino. *Idee e battaglie per la coltura cattolica*. Milano: Vita e Pensiero, 1933.

–deixeble inicialment de Gentile– de les matèries pedagògiques.[20] Amb el pas del temps, Casotti es va convertir en un dels referents de la pedagogia catòlica italiana, després d'abandonar l'escola neoidealista a benefici de la neoescolàstica milanesa i va assistir al Congrés Internacional de Pedagogia celebrat a Santander el 1949.[21]

2. Neoidealisme versus positivisme i liberalisme

En el fons, la filosofia neoidealista es va presentar com una reacció al positivisme filosòfic i pedagògic. Des d'un punt de vista formatiu, novel·les com *El deixeble* (1889) de Paul Bourget i *Amor y pedagogía* (1902) de Miguel de Unamuno, representen sengles respostes a les pretensions del positivisme. Naturalment, Itàlia no va romandre al marge d'aquesta reacció, en què a més del neoidealisme destaca la forta personalitat d'un autor com Giovanni Papini que, quan va arribar a la trentena d'anys, va escriure *Un home acabat* (1912), una mena de narració autobiogràfica en què descriu el seu itinerari personal i intel·lectual i on explica amb quin afany es va dedicar quan tenia 18 anys (vers 1899) a l'estudi de l'antropologia, la psicologia, la biologia i la sociologia, sense obtenir respostes convincents. «Me sentía ahogado por los hechos, pero los hechos no me bastaban. Por más que los sondeara y los reuniera no agotaban el infinito. Aquella riqueza del hecho particular, que había sido mi única riqueza de erudito desordenado, me parecía una miseria desesperada».[22] Papini, que va retornar a l'Església catòlica i que va mantenir una actitud un xic acomodatícia amb el feixisme, conducta que va despertar les sospites de Montanelli, va ser un clar opositor del positivisme, una actitud que va mantenir al llarg de la seva vida.[23] Si durant la joventut es va enfrontar al positivisme, al final de la seva vida es va lamentar de la Itàlia colonitzada per la

[20] Durant el curs 1925-26, Cassoti va impartir a la Facultat de Filosofia del Sagrat Cor milanès els següents cursos: «Filosofia dell'educazione e pedagogia generale. Le istituzioni sociali e il valore educativo» i «Rousseau e la sue idee morali e pedagogichi».

[21] Casotti, Mario. «Problemas y direcciones generales de la Pedagogía en Italia», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 47 (1949), pàg. 467-478.

[22] Papini, Giovanni. *Un hombre acabado*. Barcelona: Editorial Argos Vergara, 1980, pàg. 67.

[23] En relació amb Papini, Indro Montanelli escriu: «En cuanto a Papini, supuse o, mejor dicho, por compasión quise suponer, que el antiguo y deslumbrante "hombre acabado" estaba atormentado por la duda de haber sido un "hombre equivocado": como académico, como lo había consagrado el difunto régimen fascista, y como converso a una Iglesia en la que no creía». *Vid.* Montanelli, Indro. *Memorias de un periodista*. *Op. cit.*, pàg. 131.

civilització nord-americana, «la del dólar y la máquina, [que] ha invadido la vieja y adorable península para "civilizarla" a su imagen y semejanza».[24]

Justament, Giorgio Bassani en el relat sobre «Els últims anys de Clelia Trotti», ambientada en la Ferrara feixista, apunta que la protagonista –que vivia discretament per escapolir-se de la vigilància de l'OVRA (Organizzazione per la Vigilanza e la Repressione dell'Antifascismo), la policia secreta del règim– recordava que durant els seus anys de joventut llegia «Comte, Spencer, Ardigò, Haeckel, el del *Monisme*».[25] A més, l'any 1928 es va commemorar el centenari del naixement de Robert Ardigò, que havia mort només feia 8 anys (1920), de manera que el seu record era ben present a la cultura italiana.

Val a dir que Papini en el seu *Diari* –escrit principalment durant els anys de la Segona Guerra Mundial, a manera de descàrrec de consciència amb la intenció de justificar la seva actuació– va deixar constància d'aquest rerefons intel·lectual, quan sota els Savoies –Humbert I i Víctor Manuel III– es va imposar un règim liberal que, gradualment, va entrar en decadència fins a arribar a la fatídica tardor de 1922. En l'anotació del 7 d'abril de 1944 –pocs dies abans de la mort de Giovanni Gentile, a Florència, a mans dels partisans– Papini va anotar l'observació següent: «Cuando empecé a pensar, hacia 1896, dominaba en Italia el positivismo evolucionista de origen inglés; desde 1904 en adelante se difundió el idealismo de origen alemán y el pragmatismo de origen americano; hace tres o cuatro años que ha sido importado el existencialismo de origen escandinavo-eslavo (Kierkegaard, Dostoyevski)».[26] A continuació afegia: «No hay una filosofía estrictamente italiana, por lo menos en nuestros tiempos. Croce es nuestro Kant; Gentile, nuestro Fichte; esperamos un Schelling y un Hegel».[27]

Des de la nostra perspectiva, considerem que tal vegada no sigui ben bé així, atès que Gentile es presenta no només com una oposició al positivisme, sinó també com el més genuí representant de la pedagogia neoidealista, un epígon de Hegel, un autèntic neohegelià que durant els anys de joventut va familiaritzar-se amb el pensament de Marx amb qui l'unia la tendència a la praxi. En efecte, el pensament italià de començament del segle XX és una filosofia de l'acció, de la praxi, ja sigui per línia neoidealista o marxista (Gramsci).

[24] Papini, Giovanni. *El libro negro*. Buenos Aires: Editorial Mundo Moderno (s/d), pàg. 209. La cita correspon a un breu capítol, titulat de manera simptomàtica, «Italia es despojada de su belleza».

[25] Bassani, Giorgio. *Lida Mantovani y otras historias de Ferrara*. Barcelona: Barral editores, 1971, pàg. 167.

[26] Papini, Giovanni. *Diario*. Barcelona: Editorial Mateu, 1963, pàg. 149.

[27] Ibídem, pàg. 149.

I això fins al punt que el neoidealisme no només va significar una alternativa al naturalisme i al positivisme, amb el consegüent imperi de la tècnica, sinó també al materialisme, i, per tant, al comunisme, sobretot després de la Revolució Soviètica de 1917.

Tampoc podem oblidar que Gentile és autor de *La reforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste* (1919), resultat d'unes conferències pronunciades en aquella ciutat que acabava d'integrar-se a Itàlia, que es van dictar durant l'estiu per als mestres, i en què es defensava la nacionalització de l'educació, una vegada consumada l'obra del Risorgimento. «Di modo che questo Stato che è il Regno d'Italia, nè può dirsi, in verità, cominciato nel 1861, quando fu votata in parlamento la legge per la proclamazione del Regno, nè si compì a Roma nel 1870, nè a Trieste il 3 novembre 1918».[28] Curiosament, alguns fragments d'aquests discursos –que Alexandre Galí va tenir a la vista– van ser traduïts i publicats a les pàgines del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* l'any 1930, quan les seqüeles del tractat de Versalles (1919) feien previsible l'esclat d'una nova contesa bèl·lica, més o menys immediata.[29]

Altrament, la reforma de Gentile va enfortir encara més el paper dels mestres a Itàlia, tal com es desprèn del relat que va escriure Carlo Levi a *Crist s'ha aturat a Èboli*, en què descriu la realitat social del Mezzogiorno a mitjans de la dècada dels anys trenta, en un moment en què es trobava confinat i allunyat del seu Torí nadiu. Així, constata que «en aquell temps, Gagliano [la població en què es veia obligat a residir], com tot Itàlia, estava en mans dels mestres d'escola».[30] Ara bé, a partir de la descripció que fa Levi, els mestres es trobaven molt influïts per la ideologia del feixisme, de manera que els alumnes aprenien poc, a banda de participar en els cants, actes i manifestacions patriòtiques.

Si el 1918 Gentile feia un paper semblant al Fichte dels *Discursos a la nació alemanya* (1808), les seves reflexions pedagògiques –que havien fornit el *Sommario di Pedagogia* (1913-1914)– responen a una convicció hegeliana. De fet, Gentile –en un breu treball sobre «Il pensiero pedagogico di Hegel»– assenyala que, com que la pedagogia es va fundar en la fenomenologia de l'esperit –l'esperit entès com a llibertat, desenvolupament i autoconsciència infinita–, es converteix en «il più grande dei pensatori a cui la pedagogia debe il suo

[28] Gentile, Giovanni. *La Riforma dell'Educazione. Discorsi al maestri di Trieste*. Firenze: G. C. Sansoni, editore, 1935 (quarta edizione riveduta), pàg. 13.

[29] Gentile, Giovanni. «El concepto moderno de la ciencia y el problema universitario», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, liv (1930), pàg. 259-267 i pàg. 296-302.

[30] Levi, Carlo. *Crist s'ha aturat a Èboli*. Barcelona, Editorial Vergara, 1964, pàg. 59.

sviluppo scientifico».[31] No per casualitat, Xirau destaca –quan comenta des de les pàgines de la *Revista de Pedagogía* l'obra *Educazione e Scuola laica*– que la pedagogia de Gentile procedeix en línia recta de Hegel.[32] Tanmateix existeixen diferències entre ambdós: si Hegel sosté un pensament pensat, Gentile advoca per un pensament pensant, en què s'unifica el pensar i l'acció, amb la qual cosa «lo real es, pues, el pensamiento en su desarrollo dialéctico, en su eterno hacerse, como acto puro».[33] En paraules del mateix Gentile: «El hombre piensa, y pensando se encuentra dentro de un mundo, objeto del propio pensamiento».[34]

Enfront del positivisme naturalista del segle XIX, que representa l'estadi positiu de Comte, Gentile reclama una reacció espiritualista. Al capdavall, si l'estadi positiu ha volgut superar l'estadi teològic, la ciència positiva-natural –convertida en una mena d'ídol– ha caigut en una mena d'escolàstica pròpia de l'estadi teològic. Des d'aquest punt de vista, el vitalisme, el pragmatisme i el neoidealisme no són més que respostes a una visió reduccionista –la científica-naturalista– del saber. Per Gentile, damunt de totes les ciències plana la filosofia que es pot identificar amb l'esperit, que no és una donació de l'Esperit Sant, sinó una creació humana i, així, es va fent a cada moment, en tractar-se –com diem– d'un pensament pensant (obert a la creació) i no pensat (tancat i clos), és a dir, d'un pensament productiu que es construeix, que s'actualitza, en cada moment. Amb aquests antecedents, la història –de la mateixa manera que la filosofia o l'esperit– se singularitza més pel present i el futur que no pas pel passat, de manera que constitueix un pensament obert a l'avenir. «Y toda historia, en suma, no está ni ella fuera del hombre, sino en el hombre mismo. No está en el pasado, como se creyó, sino en el mismo presente; no es la historia de los otros, sino siempre la historia nuestra».[35]

Sembla clar, doncs, que per l'actualisme –i aquí Gentile s'allunya de Hegel– l'esdevenir s'identifica amb l'acte de pensament, d'un pensament pensant i no

[31] Gentile, Giovanni. «El pensiero pedagógico di Hegel», *Scritti Pedagogici. I. Educazione e scuola laica.* Firenze: G. C. Sansoni, editores, 1937 (quarta edizione riveduta e accresciuta), pàg. 356.

[32] Recensió de J. Xirau al llibre de G. Gentile, *Educazione e scuola laica* a *Revista de Pedagogía*, II, núm. 22 (1923), pàg. 396-398.

[33] Sciacca, Michele Federico. *Filosofía, hoy. De los orígenes románticos de la filosofía contemporánea hasta los problemas actuales*. Barcelona: Luis Miracle, 1956, pàg. 57.

[34] Gentile, Giovanni. «El concepto moderno de la ciencia y el problema universitario», *Op. cit.*, pàg. 297.

[35] Ibídem, pàg. 297.

pensat, a banda que la Idea se substituïda per l'esperit.[36] Més que l'objecte (el que és pensat), és el subjecte que pensa qui protagonitza un moviment espiritual, sempre en marxa, que mai s'atura i que s'obre a l'avenir, amb la qual cosa el subjecte és el protagonista de la història i, ensems, l'acte d'aprendre constitueix una invitació a l'acció i a la construcció del món que –enllà de la materialitat– és pregonament espiritual.

L'èxit de Gentile va arribar a tal punt que el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, fundat per Xirau el 1930, va invitar Gentile, encara que tot fa pensar que va declinar tal oferiment perquè no es podia documentar la seva visita. En aquells moments, quan la crisi del 29 feia estralls arreu, Gentile brillava amb força, més tost si es té en compte que aspirava a eliminar les forces naturalistes i materialistes centrífugues que distorsionaven el tot de la societat. «Cuando la multiplicidad de los elementos naturales empieza a organizarse en el organismo, ya resplandece la actividad espiritual. En el espíritu está la raíz y la posibilidad de toda unificación. El espíritu une a los hombres. La educación por eso no debería ser relación social y un vínculo entre hombre y hombre, para no ser una relación espiritual, que va de espíritu a espíritu. La educación, por lo tanto, es por naturaleza, y ha sido en todo tiempo, y será siempre, educación del espíritu».[37]

Naturalment, la reforma educativa de Gentile –inspirada en la filosofia neoidealista que invita a la unificació de l'individu i del tot social, en una única realitat espiritual– va despertar l'interès en els ambients pedagògics, on sobresurten els noms de Victoria Jiménez i Orencio Muñoz.[38] També José Guallart L. de Goicoechea, pensionat per la Universitat de Saragossa, informava sobre «La reforma de la Instrucción pública en Italia», i comentava que significava «la reacción ante la mentalidad positivista de la democracia y ante la invasión

[36] Quintana Cabanas, José María. *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: BAC, 2013, pàg. 524-528.

[37] Gentile, Giovanni. «Educación física y carácter», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, liv (1930), pàg. 74 [Consta que aquest article es va reproduir de la *Enciclopedia de Educación*, de Montevideo, núm. 2 del tom iii. Aquest fet posa de manifest la recepció que va tenir l'obra de Gentile a Llatinoamèrica on, justament, va aparèixer el 1946 la versió espanyola del *Sommario di Pedagogia*].

[38] La professora d'Escola Normal María Victoria Jiménez, després de visitar Itàlia, va divulgar la reforma educativa de Gentile des de les pàgines de la *Revista de Escuelas Normales* («Impresiones pedagógicas de Italia. i. Una entrevista con Lombardo-Radice. ii. La reforma del ministro Gentile», núm. 28-29, (noviembre 1925), pàg. 284-285; «Impresiones pedagógicas de Italia. iii. Scuole Magistrali o Escuelas Normales. iv. Regi Istituti Superiori del Magistero», núm. 30 (diciembre 1925), pàg. 324-325; «Impresiones pedagógicas de Italia. v. Los liceos femeninos», núm. 33 (marzo 1926), pàg. 324-325). A més, va ser una de les primeres en difondre la pedagogia de Giuseppe Lombardo-Radice de qui va traduir i prologar *La Reforma escolar italiana. (Junto a los maestros).* Madrid: Ediciones de La Lectura, 1927.

demagógica en la escuela».[39] L'any següent Pascual Galindo donava notícia de la reforma italiana en educació secundària, davant de l'estat de prostració de la cultura espanyola que no es trobava en decadència, sinó en una total ruïna.[40]

Convé que recordem que entre altres novetats es va considerar la creació dels liceus femenins, una mena de batxillerat per a noies amb caràcter terminal, és a dir, que no habilitava per accedir a la universitat, com va succeir en el cas de Rita Levi-Montalcini, nascuda el 1909 i premi Nobel de Medicina el 1986. En les seves memòries aquesta científica italiana, d'ascendència jueva i que vivia a Torí, recorda que es va veure apartada a partir de 1938 dels centres científics transalpins. A més, ha deixat constància de la preparació (llengües clàssiques, matemàtiques, filosofia, història, literatura, etc.) que va fer intensivament durant 8 mesos, abans de superar l'examen d'estat (octubre de 1930) que facultava per ingressar a la Universitat.[41]

Encara que alguns d'aquests informants van destacar la importància del control estatal de l'educació amb la introducció de l'examen d'estat, el cert és que la majoria aplaudia la inclusió de la religió dins de l'ensenyament en un moment –la dictadura de Primo de Rivera– en què s'assajava un sistema educatiu patriòtic, nacionalista i catòlic, aspectes que el franquisme desenvoluparia més tard a bastament. «Otra innovación, introducida por Gentile, es el llevar a la escuela el conocimiento directo de las obras maestras de la antigüedad. Así, en vez de manualitos que disecan y caricaturizan la ciencia, el legislador preconiza los grandes autores clásicos y a la vez que Homero, Virgilio y Plutarco, hace reaparecer en la escuela un libro harto olvidado en la escuela italiana anterior que es el Evangelio: Gentile quiere que los niños conozcan el Evangelio y las grandes figuras de la Iglesia Católica, principalmente los Santos italianos no para despertar un sentimiento *nacionalista* sino nacional, es decir, para que el niño italiano sepa cómo ha contribuido Italia al progreso de la humanidad».[42]

Després d'una visita duta a terme per Enrique Herrera Oria –un dels inspiradors de la reforma educativa del batxillerat de 1938– a dos liceus de Milà

[39] Guallart L. de Goicoechea, José. «La reforma de la instrucción pública en Italia», *Universidad* (Universidad de Zaragoza), ii, 1 (enero-marzo 1925), pàg 130.

[40] Galindo Romeo, Pascual. «Las escuelas intermedias en Italia (Segunda enseñanza, Escuela complementaria, Gimnasio-Liceo, Instituto femenino, etcétera.)», *Universidad* (Universidad de Zaragoza), iii, 1 (enero-marzo 1926), pàg. 17-31.

[41] Levi-Montalcini, Rita. *Elogio de la imperfección.* Barcelona: Tusquets editores, 2011, pàg. 54-55.

[42] Jiménez, María Victoria. «La reforma italiana», *Revista de Escuelas Normales*, núm. 55 (junio-setiembre 1928), pàg. 223.

i Torí, es lamentava de l'escassa acollida que tenien a Espanya les humanitats, cosa que contrastava amb el que succeïa a Itàlia: «La lengua latina en el clásico, que es el más corriente de Italia, se estudia en los ocho cursos, y en cinco el griego. En los liceos científicos durante cinco también se estudia latín.»[43] A la vista d'aquest enfocament, Herrera Oria reclamava que, per dignitat nacional, s'havien de crear centres clàssics a l'Estat espanyol, per satisfer la necessitat d'un batxillerat genuïnament humanista com succeïa a Itàlia, posició que coincideix amb el gust de Fichte i Hegel per les llengües clàssiques que van defensar en els seus escrits pedagògics.[44]

Veient les coses així, hom podria treure una conclusió errònia d'aquest retorn de l'esperit humanista a l'escola, si més no si tenim en compte el que diuen els protagonistes d'aquella reforma. Així, Giorgio Bassani en la novel·la autobiogràfica *Darrera la porta* (1964), deixa clar que la reforma Gentile era difícil d'aplicar, perquè no tots els professors estaven preparats per impartir les assignatures assignades. Amb una càrrega humanista tan important, no tothom servia per explicar italià, llatí, grec, història, literatura o filosofia. Per això, alguns professors suaven en les explicacions que feien, tal com es desprèn del següent fragment de la novel·la de Bassani que es refereix a les tasques escolars d'un condeixeble que constatava les dificultats que tenia el seu mestre, anomenat Razzetti: «Razzetti encara no li havia demanat la lliçó –deia– de manera que quan, demà al matí, hauria acabat de traduir la *Ilíada*, comptava que donaria sens dubte una ullada al *Fedó* i tot, com que no se sap mai... Però a propòsit d'això: la filosofia, és clar, no era el fort de Razzetti, tant és veritat que l'ensenyava només d'ençà que havia entrat en vigor la reforma Gentile, i que se'n sortia, com en la història, a força dels seus eterns resums i taules sinòptiques».[45]

Tot i aquesta descripció, la veritat és que a Espanya es veia la reforma educativa de Gentile com una resposta al fracàs italià, ja fos la derrota d'Adua (1896) o la sagnant ferida de Caporetto (1917). A Espanya l'ambient regeneracionista que va seguir el 98 veia en Fichte i en Gentile dos filòsofs patriotes que reclamaven el poder omnímode de l'educació. I això sense oblidar episodis com la Setmana Tràgica de 1909 i la vaga general de 1917, procés que

[43] Herrera Oria, Enrique. «Orientaciones de los estudios secundarios en Italia», *Razón y Fe*, núm. 347 (1928), pàg. 422-434.

[44] Quintana Cabanas, José María. *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. *Op. cit.*, pàg. 94 i 411.

[45] Bassani, Giorgio. *Darrera la porta*. Barcelona: Edicions 62, 1989, pàg. 101.

va desencadenar la crisi de l'estat liberal que va afavorir la implantació de la Dictadura de Primo de Rivera. No debades, es tractava d'un govern autoritari que tenia ben a la vista el model corporatiu italià, promogut per Giuseppe Bottai, autor de la Carta del Treball (1927) i de la Carta de l'Escola (1939), proclames que van fer forat també a Espanya. Si l'ideari corporatiu va trobar audiència en polítics catalans com Eduard Aunós, una de les figures més significatives de la dictadura de Primo de Rivera, la filosofia d'aquelles cartes va deixar empremta durant els primers compassos del franquisme.[46]

Empès per un desig de rectificar el sistema liberal, l'estat ètic de Gentile –embrió del totalitarisme feixista– adquiria l'aspecte d'una república platònica, en un moment en què el vell liberalisme –amb la lògica del funcionament dels partits i els tripijocs del polítics professionals– era assetjat a Europa. No era només un fenomen italià o espanyol, sinó que també afectava França –amb la crisi de la Tercera República– i Alemanya, amb la convulsa República de Weimar. Pel que fa a França, recordem que André Maurois va escriure, durant l'estiu de 1924, els *Dialogues sur le commandement*, que el 1947 va traduir Manuel Gutiérrez Mellado. Ens trobem davant d'un diàleg entre un filòsof (inspirat en la figura d'Alain) i un tinent (Aimery Blacque-Belair, fill del general de cavalleria que dirigia l'escola de Saumur), que una vegada finalitzada la guerra, marxa cap a Àfrica. Tot i que Maurois reconeix a les seves memòries que volia ser imparcial, manifesta que es troba més a prop del militar. En darrer terme, es tracta de determinar quines són les qualitats que ha de reunir aquell que exerceix el comandament –l'art de manar– en un moment de crisi –som als anys vint– en què es necessiten líders. «Ahora más que nunca –escriu Maurois– necesitamos los jefes. Problemas como el de la moneda, el de las deudas entre las naciones, el de la Seguridad de Europa, exigen grandes espíritus».[47] Tot seguit ho rebla amb la petició següent: «Yo no pido y no deseo que este hombre sea un soldado. Pero pido que tenga el *espíritu militar*, es decir, el valor de elegir y el valor de *mando*».[48] Naturalment, no es tracta d'un militar colpista, que opti per la solució dictatorial, sinó d'algú –amb uniforme o sense– que accepti el règim republicà, l'ordre de la Tercera República. «El

[46] Bottai, Giuseppe. «Trabajo y trabajadores en la "Carta de la Escuela"», *Revista Nacional de Educación*, núm. 1 (1 de enero 1941), pàg. 7-14. Amb tot, i des de feia temps, l'Església –a partir de la doctrina social instaurada per Lleó xiii– es va manifestar contrària al feixisme i, igualment, al corporativisme feixista.

[47] Maurois, André. *Diálogos sobre el mando*. Madrid: Ediciones y Publicaciones, 1947, pàg. 145.

[48] Ibídem, p. 146.

horror al desorden ha sido siempre uno de mis sentimientos más fuertes. No amo la tiranía: la *odio*. Pero respeto a un justo y firme poder. Nada de acción sin disciplina: tal era mi tema».[49]

Com es pot veure, un pensador republicà com Andrés Maurois –deixeble d'Alain– va fixar la seva atenció en el món militar, on sobresortia la figura de Lyautey, per redreçar el rumb de Franca després de la Guerra de 1914, tot i que havia estat guanyadora.[50] Òbviament no tothom feia aquest tipus de reflexions, des del moment que autors com ara Curzio Malaparte –que va participar en la marxa sobre Roma (octubre de 1922) i que va ser un dels que va alliçonar Mussolini sobre la manera de conduir el delicte Matteotti, i que va ser segrestat i assassinat el 10 de juny de 1924– no van dubtar a escriure el manual del perfecte colpista –*La tècnica del cop d'estat*, 1931– que ha estat reeditat recentment.[51] A banda que últimament s'ha produït un retorn a Malaparte –del qual el 2007 es complien cinquanta anys de la seva mort–, el cert és que la influència d'aquest polifacètic i camaleònic autor –que després va trencar amb el Duce, tot posant de manifest que va utilitzar l'estat modern per implantar una dictadura–[52] en el nacionalsindicalisme espanyol (Ramiro Ledesma Ramos) i en alguns literats falangistes, com Agustín de Foxá, a qui va tractar en el front finès durant la Segona Guerra Mundial, és ben palesa.

En suma, Gentile –un veritable intel·lectual orgànic que es va servir de la pedagogia per convertir-se en una espècie de filòsof-rei– va veure en el feixisme la consumació d'un llarg procés històric que unia el Renaixement amb el Risorgimento i aquest darrer amb el feixisme. D'aquesta manera, es va generar una consciència nacional, un concepte de nació, en sintonia amb la idea d'un nou estat patriòtic distint del sistema liberal, considerat egoista i decadent, fins a l'extrem que l'estat ètic del feixisme va despertar, en un primer moment, l'afecte de Bobbio. «Me parecía imposible, dado que Gentile era fascista, que el fascismo estuviese equivocado; si el régimen era un Estado ético, con toda aquella ristra de palabras grandilocuentes que una definición de este género arrastraba, este Estado no podía ser injusto».[53] Amb el pas del temps, Bobbio

[49] Maurois, André. *Memorias.* Barcelona: Aymá, 1944, pàg. 211.

[50] Maurois, André. *Lyautey*. París: Libraire Plon, 1931. Hi ha traducció en castellà: Barcelona, Editorial Surco, 1943. També a *Obras Completas*. Barcelona: Plaza & Janés, 1966.

[51] Malaparte, Curzio. *Técnicas del golpe de estado*. Barcelona: Editorial Planeta, 2009.

[52] Malaparte, Curzio. *Muss. Retrato de un dictador. Op. cit.*, pàg. 59-64.

[53] Bobbio, Norberto. *Ensayos sobre el fascismo.* Selección de textos, traducción e introducción de Luis Rossi. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes-Buenos Aires; Prometeo Libros, 2006, pàg. 106.

va ser invitat a revisar la seva posició respecte de Gentile, i així va entreveure el tarannà conservador i la tendència a la unitat com les dues notes més pregones del feixisme.

Precisament en la seva adhesió al Partit Feixista, en una carta dirigida a Mussolini el 31 de maig de 1923, després d'una visita del secretari general del Partit, Michele Bianchi, i del secretari federal de Roma, Giovanni Vaselli, Gentile va reconèixer que, gràcies a la seva profunda convicció liberal, i per lleialtat als homes que van conduir la Itàlia del Risorgimento, acceptava ingressar en el Partit que garantia un Estat fort concebut com una realitat ètica, on es podia dur a terme el pensament liberal.[54] Doncs bé, l'*stato etico* es convertia en quelcom absolut, en una necessitat que no podia existir sense un sostrat nacionalista, patriòtic i unitari, allunyat de qualsevol temptació particular i individualista, segons el que defensen els règims democràtics i liberals. Veiem a continuació algun fragment de la conferència *Che cosa è il Fascismo*, que va pronunciar el 8 de marzo de 1925: «Lo Stato etico del fascista non è più –s'intende– lo Stato agnostico del vecchio liberalismo. La sua eticità è spiritualità: personalità che è consapevolezza; sistema che è volontà. E sistema vuol dire pensiero, programa. Vuol dire storia d'un popolo raccolta nel fuoco vivo di una coscienza attuale e attiva. Vuol dire concetto di quel che si è, si può e si debe essere: vuol dire missione e proposito, in generale e in particolare, remoto e prossimo, mediato e inmediato, tutto determinato. Lo Stato è la grande volontà della nazione; e perciò la grande intelligenza».[55]

Tal vegada, aquesta concepció política identifica l'estat corporatiu feixista amb l'estat ètic gentilià, cosa lògica si es té en compte que en el seu univers el lligam entre els homes no està donat per el que és social (per la classe o reivindicació social), sinó per la dimensió espiritual, un plantejament orgànic que també servia els interessos del corporativisme. L'estat, doncs, s'articula com una realitat sobreindividual, com una unió espiritual, atès que l'esperit uneix els éssers humans, amb la qual cosa l'esperit –condició de possibilitat de qualsevol unió o unificació– assoleix dos aspectes: un intraindividual que uneix totes les tendències i manifestacions que es donen a l'interior de l'individu, i un altre d'interindividual que unifica la col·lectivitat. «Gentile plantea la fase corporativo-económica como fase ética en el acto histórico: hegemonía y dictadura son indistinguibles, la fuerza es consenso sin más; no se puede distinguir a

[54] Gentile, Giovanni. «Adesione al Partido Fascista», *Scritti Pedagogici. III. La Riforma della Scuola in Italia.* Firenze: G. C. Sansoni-editore, 1937 (Seconda edizione,) pàg. 127-128.

[55] Edició electrònica: bibliotecaitalica.files.wordpress.com [Data consulta: 9 de desembre de 2014].

la sociedad política de la sociedad civil; existe solo el Estado y naturalmente el Estado-gobierno, etcétera».[56] Ara bé, tal com recull Luis Rossi en la introducció del llibre *Ensayos sobre el fascismo* de Bobbio –que com hem vist confereix un paper preponderant a la figura de Gentile–, l'idealisme gentilià és anterior al feixisme: «La vigencia del idealismo en la cultura italiana durante los primeros años del fascismo prueba la existencia de una línea de continuidad entre la época anterior al fascismo y la fascista, pero no bajo el signo partidario, sino como muestra de la vitalidad de una tradición que en Italia se remontaba hasta mediados del siglo XIX».[57]

Probablement per aquest motiu, Papini i Gentile professaven un fort sentiment nacionalista i, ensems, una reticència vers l'experimentalisme de la ciència positiva i un distanciament crític respecte de la democràcia liberal, entesa tal com s'havia estructurat en el segle XIX. Papini –després de flirtejar amb el feixisme– es va mantenir fidel a la causa de Crist, mentre que Gentile –un intel·lectual sempre al servei del feixisme, fins i tot en els foscos temps de la República Social Italiana, la República de Salò– va apostar per un idealisme que trobava en l'estat ètic la millor expressió de la llibertat individual. Altrament, i a banda de Papini, la reacció al positivisme troba en el binomi Gentile i Croce –els dos titans de la cultura italiana contemporània, que van merèixer fins i tot alguna paraula amable de Gramsci, al quadern de la presó–[58] uns referents de primer ordre. Amb tot, encara que finalment cadascú va seguir el seu camí, tal com ha estudiat el professor Francesc Morató, la reforma educativa de 1923 –endegada per Gentile– va ser preparada per ambdós, és a dir, Croce i Gentile, la qual cosa confirma la seva afinitat i proximitat durant els primers compassos del segle XX.[59]

Per tant, no té res d'estrany que Giuseppe Lombardo-Radice fos esperonat, durant la seva època d'estudiant, pel pensament de Croce, de manera que el binomi Gentile-Croce va ser un desencadenant de la reforma educativa, que

[56] Gramsci, Antonio. *Pasado y presente*. *Op. cit.*, pàg 49.

[57] Bobbio, Norberto. *Ensayos sobre el fascismo*. *Op. cit.*, pàg. 24.

[58] En els quaderns escrits a la presó, Gramsci –tot comentant el paper galdós de les universitats italianes en la vida cultural del país– escriu: «Esto ha constituido uno de los elementos del éxito de la pareja Croce-Gentile, antes de la guerra, al constituir un gran centro de vida intelectual nacional; entre otras cosas ellos luchaban también contra la insuficiencia de la vida universitaria y la mediocridad científica y pedagógica (a veces incluso moral) de los maestros oficiales». *Vid.* Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica.* Barcelona: Editorial Nova Terra, 1976, pàg. 176.

[59] Morató i Pastor, Francesc. «Benedetto Croce, entre ética y política», *Zibaldone. Estudios italianos*, 1 (2013/1), pàg. 77-99.

va liderar entre 1923 i 1924. «Desde lejos, el alma grande de Benedetto Croce nos estimulaba, relacionándose con nosotros, los estudiantes, a quienes trataba como si fuésemos personas ya formadas».[60] Fet i fet, les similituds entre Gentile i Croce són importants: rerefons hegelià i defensa de l'idealisme, per bé que rectifiquen la dialèctica hegeliana; crítica al naturalisme i al contractualisme; distanciament respecte la tradició catòlica, etc. Aquest tema va interessar Antonio Gramsci, que en la seva correspondència des de la presó deixa constància que el trencament entre Gentile i Croce va començar el 1912. Ara bé, segons el seu parer, ambdós coincideixen en la defensa de la religió de la llibertat que depèn de la tradició idealista. En carta a Tània, del 6 de juny de 1932, escriu: «Los orígenes de dicha doctrina están ya en Hegel y Vico y son patrimonio común de toda la filosofía idealista italiana, tanto de Croce como de Gentile. En esa doctrina se basa la reforma escolar gentiliana en lo que se refiere a la enseñanza religiosa en las escuelas, que también Gentile quería limitar sólo a las elementales (niñez propiamente dicha) y que, en todo caso, el Gobierno ha querido que fuese introducida en la enseñanza superior».[61]

No obstant això, i des d'un punt de vista filosòfic, es donen singularitats pròpies: a l'historicisme absolut de Croce (la realitat s'identifica amb la història de manera que tot coneixement és històric) s'oposa l'actualisme de Gentile que emfasitza la creativitat constant de l'acte del pensament del subjecte, diferències que es refermen en el camp de l'estètica. De fet, Gramsci sempre estableix comparances entre ambdós autors que constitueixen un veritable binomi i que, als seus ulls, defensen postures reaccionàries.

Més enllà de les divergències, l'historicisme absolut de Croce recorda el de Hegel, mentre que l'actualisme de Gentile l'apropa a l'idealisme subjectiu de Fichte, a la seva *Doctrina de la Ciència* (1804), que potencia el paper del jo que pensa (d'un jo pensant), d'un jo creador, que fomenta –a través de l'acció– la llibertat i l'espontaneïtat. Al seu torn, l'historicisme de Croce distingeix diferents graus en l'evolució de la filosofia de l'esperit (estètica o moment teorètic-intuïtiu, la lògica o moment teorètic-intel·lectual, l'economia o moment de l'activitat pràctica orientada individualment, i l'ètica o moment de l'activitat pràctica dirigida vers l'universal), de manera que la tríada hegeliana queda substituïda

[60] Ferrière, Adolphe. «José Lombardo-Radice y la renovación de la escuela pública», *Tres heraldos de la nueva educación: Hermann Lietz, Giuseppe Lombardo-Radice, Frantisek Bakule*. Barcelona: Publicaciones de la Fraternidad Internacional de Educación (s/d), pàg. 84.

[61] Gramsci, Antonio. *Cartas desde la cárcel*. Edició i pròleg de F. Fernández Buey. Madrid: Editorial Veintisiete letras, 2010, pàg. 243.

per una díada entre teoria i coneixement (forma teorètica) i praxi i acció (forma pràctica). Per tant, en la vida de l'esperit es constata l'alternança d'aquests graus (estètica i lògica; economia i ètica), que oscil·len entre la teoria i la praxi, dins de l'esperit que busca la conciliació en un etern moviment circular.

Si la posició de Croce recorre a la díada, Gentile reivindica la tríada representada per l'art, la religió i la filosofia. En qualsevol cas, el moment subjectiu està donat per l'acte d'un jo que –tot seguint Fichte– és creador o, més ben dit, tendeix a l'autocreació. El subjecte és, doncs, el centre del neoidealisme de Gentile que no pot acceptar –així ho impedeix l'actualisme– que la Idea sigui un producte de l'esperit, car el subjecte creatiu necessita l'autocreació. Tot seguit, reproduïm les paraules del professor Josep Maria Quintana, per explicar aquestes dues maneres de procedir: «Como filosofo idealista, disiente del modo en que Croce describe los grados del devenir del Espíritu, porque los encuentra demasiado rígidos y distintos, y él opina que ese devenir es unitario, porque no es más que el despliegue del Espíritu pensante. Si bien este Espíritu es también "acto de pensar", con lo cual, siendo así creador de tal pensamiento y de sí mismo, es acto *puro*, *Sujeto*».[62]

Mentre Croce va ser el darrer ministre del règim liberal de l'època Giolitti, Gentile va ser –com és ben sabut– el primer ministre del feixisme.[63] Curiosament, i com a part fonamental de les seves campanyes contra el positivisme, tots dos –Gentile i Croce– també van elaborar manuals escolars dedicats als alumnes de batxillerat, la qual cosa confirma una preocupació pedagògica comuna. En efecte, abans que Gentile publiqués *La Filosofia dell'arte in compendio ad uso delle scuole* (1931), Croce havia escrit el *Breviari d'estètica* (1913), obra que, a banda de presentar les seves idees estètiques –l'art és un coneixement intuïtiu que es copsa a través del sentiment, alhora que la intuïció estètica comporta sempre una expressió, atès que allò que s'intueix s'expressa tot fornint una síntesi en què s'uneixen intuïció i expressió–, va tenir una gran acollida a Espanya, especialment durant el franquisme.[64] Així, es va donar la paradoxa que mentre el pla d'estudis de batxillerat de 1938, de set anys de durada, es va inspirar en la reforma Gentile, un dels manuals que s'utilitzava

[62] Quintana Cabanas, José María. *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher. Op. cit.*, pàg. 523.

[63] En relació amb la dimensió pedagògica de Croce, es poden veure –entre altres– els treballs següents: Alfiere, Vittorio Enzo. *Pedagogia crociana*. Napoli: Morano, 1967; Cavallera, Hervé. *Attività educativa e teoria pedagogica in Benedetto Croce*. Bologna: Edizioni Magistero, 1979.

[64] Croce, Benedetto. *Breviario de Estética. Cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice.* Madrid: Espasa-Calpe, 1942 (3a ed.) [1a edició de 1938].

era el breviari d'estètica de Croce, que va gaudir –durant aquells anys– d'un gran predicament.

Es pot afegir que l'idealisme havia quallat a través de Bertrando Spaventa, representant de l'hegelianisme napolità. Recordem el que va escriure Corpus Barga l'any 1920 a la premsa de l'època: «Spaventa es la nacionalización de la filosofía en Italia. Su obra es la idealización en lo italiano, acaso mejor que del pensamiento del universo, del pensamiento de Alemania, quiero decir, del pensamiento nacional.» En aquella ocasió –ens referim a la sèrie d'articles que va publicar a *El Sol*– recordava que la presència de Hegel a Itàlia es remuntava al 1861 «en la Universidad de Nápoles, en la que profesaba, además de Spaventa, otro hegeliano, el viejo hegeliano Augusto Vera… De Vera al actual profesor de Roma il Gentile –sucesor de Croce, dentro de la historicidad del pensamiento italiano– se cultiva en Italia la idealidad de Hegel».[65] No debades, l'any 1933 va tenir lloc a Roma el III Congrés de la Societat Internacional hegeliana que va ser combatut pels sectors catòlics i positivistes.[66]

Segons l'opinió de Corpus Barga, el que va significar el krausisme a Espanya, a Itàlia va ser representat per la filosofia de Hegel, de manera que després de la Guerra –en ple franquisme– intel·lectuals falangistes, com Adolfo Muñoz Alonso, van veure en el neoespiritualisme de Michele Federico Sciacca –un fruit tardà i depurat del neoidealisme– una oportunitat per substituir el krausisme, considerat encara com una moda estrangera aliena a la tradició filosòfica espanyola, tal com Menéndez Pelayo havia denunciat a bastament. Així, Adolfo Muñoz Alonso –un intel·lectual afecte al règim franquista– escrivia en el «Prólogo para españoles» de la *Filosofía, hoy*, de Sciacca, el següent: «La filosofía española de hoy se ha olvidado sabiamente de la corriente dominante en el pasado siglo. Nos referimos al krausismo español. No han sido sólo razones filosóficas las que han acelerado la difuminación de los krausistas, sino también políticas y literarias. Si para mantener un pensamiento filosófico se necesita martirizar hasta lo imposible al idioma, es preferible enderezar el pensamiento por otros caminos. Por lo demás, las razones extrafilosóficas que han agostado el florecimiento krausista no suponen una alteración de procedimientos en la dialéctica entablada, sino un recurso en la misma línea forzada por el krausismo».[67]

[65] Corpus Barga. *Viajes por Italia*. Sevilla: Renacimiento, 2005, pàg. 174-175.

[66] Gramsci, Antonio. *Pasado y presente*. *Op. cit.*, pàg. 142.

[67] Sciacca, Michele Federico. «Prólogo para españoles», *Filosofía, hoy*. *De los orígenes románticos de la filosofía contemporánea hasta los problemas actuales*. *Op. cit.*, pàg. 4.

Tot indica que es volia empeltar la tradició catòlica espanyola (Balmes, Menéndez Pelayo) amb el deixant espiritualista italià que va del Risorgimento a Sciacca i que, en general, marxa en paral·lel a la neoescolàstica (Gemelli, Casotti). Mentrestant, l'ombra de Gentile planava sobre el neoespiritualisme que troba en el pensament de Sant Agustí un referent de primer ordre.

3. L'actualisme, una alternativa a la pedagogia herbartiana

No hi ha dubte que Gentile –autor del *Sommario di Pedagogia Generale*– va mantenir a través de la seva *Teoria general de l'esperit com a acte pur* (1912) un actualisme que presenta la vida com una expressió de l'Esperit, alhora que vol superar el hiatus entre pensament i acció, vell tema present en Kant, Schiller i Fichte, tots ells capficats en la recerca de la unitat, atès que el logos no és quelcom abstracte, «sinó actualitat viva i real del logos concret».[68] S'ha dit que mentre Marx és una resposta a Hegel, Gentile –amb l'actualisme que reuneix el pensament i l'acció– pretén ser una alternativa a Marx, a qui va estudiar durant els anys de joventut i sobre qui va publicar un llibre el 1896, reeditat el 1937.[69]

Igualment s'ha destacat que la gran diferència entre la dialèctica antiga (que és una dialèctica d'allò pensat, o el que és el mateix, una dialèctica de la mort) i la dialèctica moderna, la dialèctica de l'actualisme (una dialèctica de la vida) estreba en què aquesta última consisteix en un procés actiu i real, en una dialèctica del pensar pur, en què l'esperit és autocreació (*autoctisis*, atès que *ctisis* significa creació). Ara bé, i en darrer terme, tot gira al voltant d'una única realitat, d'un únic concepte o pensament autoconscient, que ofereix –això sí– la multiplicitat en diversos moments, per bé que sempre és l'autoconsciència, en un procés d'*autoctisis* (autocreació), que s'autorealitza a través de tres moments d'una realitat espiritual que s'actualitza en l'esdevenir: 1) la realitat del subjecte empíric (pur subjecte que sent i crea) que és representada per l'art, que és plena llibertat i que marca l'entrada a la vida de l'esperit; 2) la realitat de l'objecte (pur objecte) que es reflecteix en l'esfera de la religió que objectiva la llei moral i la ciència en què tot és abstracte, mecànic i material; 3) la realitat de l'esperit, el Jo universal o absolut, el pensament autoconscient que palesa el moment de la filosofia, entès com a unitat o procés del pensament, en què

[68] Uscatescu, George. «Giovanni Gentile, filósofo europeo», *Crisis*, 7-8 (1955), pàg. 465.

[69] Fusaro, Diego. *Idealismo e prassi. Fichte, Marx e Gentile.* Génova: El Melangolo, 2013.

es dóna la unitat del subjecte i de l'objecte, de la pura subjectivitat i l'esperit objectiu. Al capdavall, d'aquesta unitat sorgeix la necessitat d'una educació filosòfica, és a dir, humanista, espiritualista i universal que permet –a través de l'acte d'aprendre, on s'uneix la idea i l'acció– l'actualització de l'esperit que constitueix una creació eterna.

Comptat i debatut, aquesta unitat determinarà que la fonamentació de la pedagogia –que Herbat havia situat en la psicologia i l'ètica– retornés a la filosofia, entesa des d'un enfocament monista que busca la unitat entre el pensar i el fer, entre la teoria i la praxi. En realitat, aquest plantejament neoidealista ha estat censurat per més d'un teòric de l'educació que ha vist en la pedagogia neoidealista i culturalista un fre del desenvolupament de la disciplina que, atesa aquesta ascendència filosòfica –preocupada per les qüestions metafísiques– va ser anorreada per una teoria de l'educació de caire més pragmàtic. «Lo que no puede seguir reactualizándose –sin que algunos nos sorprendamos– es la afirmación de G. Gentile de que la Pedagogía es Filosofía».[70] Naturalment, no tothom comparteix aquesta opinió i, així, el professor Francesc Morató –a més d'oposar Gentile a Dewey– assenyala que «el humanismo de Gentile, en su vertiente pedagógica, mucho me temo que esté aún por descubrir y aún más por meditar».[71] Aquí –com en altres punts– Morató es mostra hereu d'un corrent de pensament que va de Gentile a Severino, en un combat contra l'escepticisme postmodern i, sobretot, contra el pragmatisme nord-americà combatut sense reserves per Gramsci i Papini, dos pensadors que es trobaven als antípodes.

Sense entrar a valorar la contundència de l'afirmació que posa en dubte la fonamentació filosòfica de la pedagogia, sembla evident que l'aparició i institucionalització de la pedagogia prové –si més no a l'Estat espanyol– de la filosofia. A més, i pel que fa a Catalunya, quan hom revisa la trajectòria del Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (1930-1939), detecta un important nucli filosòfic que –en cap cas– nega o invalida la dimensió psicopedagògica d'arrel experimental que es complementa amb els treballs de l'Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya que Emili Mira duia a terme. Sigui com sigui, l'actualisme de Gentile –que no va ser l'opció que

[70] Colom Cañellas, Antonio J.; Rincón Verdera, Juan C. «Epistemología neoidealista y fracaso fundacional del saber educativo», *Teoría de la Educación*, 16 (2005), pàg. 19-47 [La cita correspon a la pàg. 40].

[71] Morató i Pastor, Francesc. «Giovanni Gentile o el humanismo del devenir», Aullón de Haro, Pedro (Ed.). *Teoría del humanismo*. Madrid: Verbum, 2010, pàg. 519.

Xirau va triar, sinó la pedagogia de les ciències de l'esperit pel seu tarannà obert i democràtic, receptiu a l'axiologia (Scheler, Landsberg)–[72] dibuixa un esquema ternari –art, religió, filosofia– que són les formes absolutes de la realitat espiritual.

Així s'esdevé que l'esperit segueix un itinerari dialèctic marcat per aquests tres moments –art, religió i filosofia– de tal manera que a l'art (moment de la consciència del subjecte o de la subjectivitat pura) segueix la religió i la ciència enteses com a matèries objectives, atès que inclouen unes veritats objectives (moral, axiomàtiques) que no es poden canviar. Per últim, ambdós moments –la subjectivitat de l'art i l'objectivitat de la religió i de la ciència– es troben en la filosofia que ho engloba tot. Per conseqüent, la pedagogia no pot dependre de l'art, ni tampoc de la religió, sinó de la filosofia –l'esperit– globalment considerada. Així, i d'acord amb aquesta posició, el *Sommario di Pedagogia*, en dos volums (I. Pedagogia general, II. Didàctica), apunta en una única direcció, afavorir la unificació sobre la base que «e unificazione o organizzazione del sapere è sinonimo di vita espirituale».[73]

Vist en perspectiva, podríem dir que a l'etapa religiosa de l'Edat Mitjana va seguir l'ideal científic del naturalisme positivista que –si més no, en el cas de Comte– acaba per convertir-se en religió. De fet, aquest itinerari ja es troba dibuixat a *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste* (1919), un llarg fragment que ha estat traduït pel professor Francesc Morató, del qual reproduïm unes línies ben aclaridores: «El ideal de cultura que prevaleció en el pasado siglo, el del triunfo del positivismo, fue la ciencia, el naturalismo y, por eso, la religión. Ahora es el tiempo de que los dos opuestos contemporicen y se unifiquen y de que la escuela no sea ni abstractamente humanística y artística, ni abstractamente religiosa o científica, sino de que sea aquello que es idealmente, cuando educa con eficacia: escuela filosófica».[74]

[72] Pel que fa al curs 1934-1935, Joan Roura-Parella que feia un parell d'anys que havia arribat de Berlín, va dictar els següents cursos de didàctica. A primer curs, en un total de 30 sessions a raó d'una per setmana, va desenrotllar tres temes, un per trimestre. Un sobre «Teoria del camí pedagògic i doctrina del mètode» (primer trimestre), al qual en va seguir un altre sobre «Els mitjans d'ensenyament i la seva teoria» (segon trimestre) i, finalment, un de tercer sobre «Els corrents metòdics del nostre temps» (tercer trimestre). A segon curs, va dedicar tot l'any a la «Didàctica de les estructures fonamentals de l'esperit», en un programa de 90 lliçons, a raó de 3 lliçons setmanals. Així, es confirma la importància de les ciències de l'esperit que afaiçonaven no només una teoria de la formació humana sinó també una veritable estructura didàctica.

[73] Gentile, Giovanni. *Sommario di Pedagogia como scienza filosofica. I. Pedagogia generale*. Firenze: Sansoni, 1982, quinta edizione riveduta, p. 231.

[74] Morató i Pastor, Francesc. «Giovanni Gentile o el humanismo del devenir». *Op. cit.*, pàg. 476.

Es tracta, doncs, d'una unitat (monotriada) que es desenrotlla en tres moments, que palesa el triomf de la unitat de l'esperit i que contempla els tres moments ja assenyalats que Gentile fa coincidir amb: 1) l'art (el moment de la subjectivitat espiritual); 2) la religió i la ciència (el de l'objectivitat o la negació del subjecte en l'objecte, de manera que l'autocreació (autoctisi) és substituïda per l'eteroctisi (la creació del subjecte per l'objecte); i 3) la filosofia que fa el paper de síntesi perquè –en darrer terme– només l'absolut és real. Al cap i a la fi, aquest procés es produeix en general i en cadascú de nosaltres, de manera que quan pensem, en el jo es troben el passat i el present.

El professor Quintana Cabanas ho retrata així: «Una de las ideas filosóficas de Gentile es la superación del tiempo, y lo explica diciendo que en el acto del que piensa, en el yo, el pasado y el futuro se hallan presentes, con lo cual en el yo la historia ya no está en el tiempo, y por lo mismo –dice Gentile– la historia es eterna».[75] Per la seva banda, el professor Francesc Morató fa la següent valoració d'aquesta fenomenologia, tot emfasitzant que Gentile va ser un pensador de la praxi obert al futur, a l'esdevenir, de manera que filosofia i història s'identifiquen: «El actualismo es así historicismo absoluto, nacido no sólo de la constatación de que nada es y todo deviene, sino del *sentimiento* de que no hay más obstáculos de la voluntad que los que ésta permite que sean tales, ni siquiera hay más *historia pasada* que la apelada desde el presente».[76]

Com afirmen Reale i Antiseri –a qui hem seguit per donar compte i raó de l'actualisme–, Gentile va ser un extraordinari virtuós d'un únic tema: el pensament pensant.[77] «Para Gentile el arte representa el momento de la subjetividad, la religión y la ciencia el momento de la objetividad y la filosofía el saber absoluto, por el cual el sujeto se vuelve consciente de que es él y nada más que él quien pone el objeto».[78] Com veiem, i a banda d'aquesta tendència a un pensament pensant sempre viu, tot apunta a la unitat, a un monisme que conglutina el pensament i l'acció, intel·ligència i voluntat, present i esdevenir, més encara si tenim en compte que en el fons del jo hi ha el nosaltres. «En opinión de Gentile, en Hegel y pese a las promesas en sentido contrario, el

[75] Quintana Cabanas, José María. *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. *Op. cit.*, pàg. 524.

[76] Morató, Francesc. «A propósito de algunos textos referentes al pensamiento político de Giovanni Gentile». *Op. cit.*, pàg. 209.

[77] Reale, Giovanni; Antiseri, Dario. *Historia del pensamiento filosófico y científico. Del Romanticismo hasta hoy*. Barcelona: Herder, 1988, pàg. 476-482.

[78] Abbagnano, Nicola; Visalberghi, Aldo. *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964, pàg. 599.

Devenir es algo que continua sucediendo *fuera* del pensamiento del sujeto, contando que este "sujeto" no es lo opuesto al objeto, sino su condición. Por el contrario, y esto constituye la aportación más claramente diferenciada de Gentile al idealismo, es una misma cosa establecer el estatus ontológico de la subjetividad y el estatus ontológico del devenir, con el fin, siempre, de superar aquella decepcionante ilusión de impersonalidad con que el realismo o el intelectualismo al uso tiñen no sólo la mirada sobre la obra de arte, sino también de la misma filosofía».[79]

A la vista d'aquests textos que reproduïm, tampoc pot sobtar que Norberto Bobbio escrigués el següent: «Gentile fue el filósofo de la unidad por excelencia, de la reducción de todo en todo… Luego de los primeros años de ejercicio de historiador de la filosofía, por lo demás ejemplares por su excepcional precocidad, en los cuales pasó rápidamente de Rosmini y Gioberti a Marx y de Marx a Bertrando Spaventa, dio inicio a su carrera de filósofo teórico resolviendo un campo tan rico de determinaciones concretas como la pedagogía en uno-todo de la filosofía del espíritu, a la cual reduciría todas las formas del saber concreto a medida que se fuera topando con ellas, como si fueran piedras que obstaculizaran el camino que conduce fatalmente al no-saber de la filosofía del acto».[80]

No cal dir que en la premsa pedagògica espanyola no només es van publicar treballs i recensions sobre la filosofia de l'educació de Gentile, sinó també fragments del *Sumario de Pedagogia* que es posaven a disposició dels professionals de l'ensenyament. En concret, la *Revista de Escuelas Normales* va donar cabuda al text «Identidad entre la Filosofía y la Pedagogía», que correspon al capítol segon, de la segona part del llibre primer (Pedagogia General) del *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica.*[81] La traducció va signada per les inicials M. B., que probablement corresponguin a Modest Bargalló. L'editor que s'amaga darrera d'aquestes lletres afegia a manera d'advertència preliminar el comentari següent, ben clarificador: «La Pedagogía de Giovanni Gentile deriva de una Filosofía que ve en el hombre la realidad universal considerada en su actualidad, en la cual es sujeto; de una filosofía que supera el abismo

[79] Morató i Pastor, Francesc. «Giovanni Gentile o el humanismo del devenir», *Op. cit.*, pàg. 487.

[80] Bobbio, Norberto. *Ensayos sobre el fascismo*. *Op. cit.*, pàg. 108.

[81] Gentile, Giovanni. *Sommario di Pedagogia come scienza filosófica. I. Pedagogia Generale*. *Op. cit.*, pàg. 113-119.

entre la Ética y la Psicología, entre el *ser* y el *debe ser*, que da al acto espiritual una totalidad de ambas tendencias».[82]

Per la seva banda, la *Revista de Pedagogía* va donar cabuda a un treball solt, titulat «Educación y libertad, según Gentile», signat amb les inicials M. C. (Margalida Comas, possiblement) en què es comentava un article publicat pel pensador italià a la revista *Levana* que dirigia Ernesto Codignola. En aquesta nota pedagògica es dibuixa, altra volta, el perfil de l'acte educatiu segons l'esquema neoidealista que confereix al mestre –d'una manera socràtica– el paper de simple acompanyant: «El maestro es solo maestro cuando en vez de contraponerse a los alumnos hace que en él vean su propio espíritu, cuando en él ven un alma universal en la cual se resuelve todo dualismo entre la suya y la propia particular individualidad. El maestro ha de salvar, quisiéramos resumir así el pensamiento de Gentile, la humanidad del alumno y al par ha de respetar su individualidad. Esto exige fe en el libre desenvolvimiento del alumno y respeto para con su individual libertad».[83]

Doncs bé, Ernesto Codignola havia estat un col·laborador de Gentile, per bé que a la llarga (i d'igual manera que Giuseppe Lombardo-Radice) es va distanciar del mestre.[84] És del tot oportú assenyalar que Codignola va ser un dels signants del *Manifest dels intel·lectuals del feixisme* (1925), escrit per Gentile i aparegut a la premsa el 21 d'abril d'aquell any, en plena efervescència pel delicte Matteotti, al qual va respondre Croce amb un contramanifest.[85]

Convé que insistim en el fet que la filosofia gentiliana es caracteritza per un monisme extrem, atès que afirma que la pedagogia només pot trobar la seva justificació en la filosofia globalment considerada, més enllà dels plantejaments d'arrel herbartiana que emfasitzaven la importància de la psicologia i de l'ètica. Altrament, aquesta escissió en dos mons ben separats –l'esfera dels fets i l'àmbit eticomoral– havia afavorit el desenvolupament del positivisme (que a Itàlia va tenir bons divulgadors com ara Cesare Lombroso i Roberto Ardigò) i, al seu torn, la irrupció d'una filosofia de signe marxista, ben representada per Labriola i Gramsci, sempre crític amb la reforma educativa de Gentile a la qual acusava d'elitista i conservadora. Si a Alemanya, la pedagogia va generar

[82] «Identidad entre la Filosofía y la Pedagogía, según Giovanni Gentile», *Revista de Escuelas Normales*, I, núm. 1 (gener de 1923), pàg. 25-27.

[83] «Educación y libertad, según Gentile», *Revista de Pedagogía*, núm. 20 (agost 1923), pàg. 310-311.

[84] Gil Muñiz, Antonio. «Ernesto Codignola y la reforma italiana», *Revista de Escuelas Normales*, núm. 73-74 (1930), pàg. 164-169.

[85] «Manifiesto de los intelectuales del fascismo», Cassigoli, Armando. *Antología del fascismo italiano*. México: UNAM, 1976, pàg. 166-170.

dues grans navegacions (la pedagogia experimental de Lay i Meumann d'una banda, i la pedagogia normativa neokantiana de l'altra), a Itàlia la filosofia de l'educació de Gentile aspirava a evitar aital plantejament dicotòmic entre els fets (positivisme) i el deure-ser de la norma (neokantians). Així, doncs, la pedagogia no es pot fonamentar en els fets (sobre els quals gira el positivisme) sinó en l'acte que inclou –en una unitat– el pensar i el fer, el concepte i l'acció, tal com correspon a un actualisme que emfasitza el pensar pensant.

En aquest ordre de coses, Orencio Muñoz –des de les pàgines de la *Revista de Pedagogía* i impressionat per una reforma aplicada en poc menys d'un any– va proposar importar-la, i així incloïa Gentile en la galeria d'il·lustres pedagogs contemporanis.[86] Tot partint del *Sumario de Pedagogía*, destacava que l'idealisme del ministre italià –«un idealisme monista, absolut»– també resol la dualitat subjecte-objecte en l'actualitat de l'esperit o immediatabilitat de l'acte espiritual, en «la autoconciencia de la conciencia o conocimiento de nosotros por nosotros mismos». Seguidament afegia: «La realidad –el Yo real– no existe, no es, se hace; no es un *hecho, sino acto*, proceso: *autoctisi*, un hacerse».[87]

Naturalment, Giuseppe Lombardo-Radice va tenir un paper de relleu en el procés d'implantació de la reforma Gentile, que va encapçalar com Director d'Ensenyament Públic des de primers de 1923 fins a mitjan 1924. A la llarga, emperò, Lombardo-Radice es va allunyar del feixisme, sobretot a partir del delicte Matteotti, quan va començar –segons alguns analistes com Francesc Cambó– l'autèntic període feixista. «El feixisme integral, la veritable revolució feixista, no comença en octubre de 1922, sinó en gener de 1925».[88]

Sigui com sigui, no podem oblidar que Lombardo-Radice era partidari de l'escola serena, que feia referència a l'adaptació italiana de l'escola activa, una escola dotada d'una extrema sensibilitat que no es pot deslligar del fet que l'art marqui un primer moment de la dialèctica de Gentile. D'alguna mane-

[86] Sobre el pensament filosòfic, pedagògic i polític de Giovanni Gentile existeix una extensa bibliografia, que Luciano Mecacci recull a *La Ghirlanda fiorentina e la morte di Giovanni Gentile*. Milano: Adelphi Edizioni, 2014, pàg. 481-486. Entre nosaltres, destaquen les pàgines que Francisco Morente Valero hi dedica en el llibre *«Libro e Moschetto». Política educativa y política de Juventud en la Italia fascista (1922-1943)*. Barcelona: PPU, 2001, pàg. 43-73. Malgrat el seu to divulgador, hem consultat el llibre d'Italo Del Neri, *L'educazione fascista. Le organizzazioni giovanili maschili e femminili, la scuola, i libri i giornalini, l'arte, l'educazione fisica*. Savona: Marco Sabatelli editore, 2014, amb referències sintètiques sobre el procés escolar i social del feixisme.

[87] Muñoz, Orencio. «Giovanni Gentile», *Revista de Pedagogía*, núm. 26 (febrer 1924), pàg. 53-54. Si en aquest article, l'autor analitza la dimensió filosòfica i pedagògica de Gentile, en la continuació –*Revista de Pedagogía*, núm. 27 (març 1924), pàg. 96-102– passa revista a la dimensió política.

[88] Cambó, Francesc. *Les dictadures*. Barcelona: Llibreria Catalònia, 1929 (2a ed.), pàg. 108.

ra, aquesta reforma educativa –que reclama la importància de l'acte– recorre al paper creatiu de l'infant, la qual cosa atorga a l'acte d'aprendre un sentit artístic que tendeix a la realització del propi jo. Després de l'èxit de la pedagogia herbartiana, ara es tornava els ulls a Pestalozzi, quan el 1927 se celebrava el centenari de la seva mort. D'aquí que les idees pestalozzianes –un autor d'origen italià, la família del qual es va d'haver de refugiar a Suïssa per la seva confessió luterana– fossin del grat de Lombardo-Radice, que destaca el paper del dibuix i de la composició lliure, per tal d'evitar els peatges del convencionalisme academicista basat en la còpia i en la mimesi. Per tant, i d'acord amb Pestalozzi, calia promoure la intuïció de l'infant a fi de garantir-ne la creativitat, amb la qual cosa s'evitava la mediació dels objectes. «Se trata de demostrar que la "intuición", tomada en el sentido pedagógico de la palabra –percepción de la conciencia del mundo– no debe ser concebida como ilustración, como medio de conocer el mundo a través de los objetos y de sus cuadros, sino como una manifestación de la vida y el desenvolvimiento de las ideas que el niño posee ya latente, esto es, hay que tomar por punto de partida la poesía que es primera filosofía de la vida».[89]

És clar que la didàctica de Giuseppe Lombardo-Radice promou la llibertat i creativitat de l'alumne, tot evitant la coacció que representa el mestre i qualsevol altra limitació. Així, la didàctica neoidealista –en sintonia amb els principis de l'avantguarda artística– fomenta la lliure creació de l'alumne. Aquesta és una descripció que va circular a les darreries dels anys vint entre els cercles del magisteri, en un ambient procliu a fomentar l'espontaneïtat en detriment de qualsevol formalisme escleròtic: «Prescribe el dibujo libre, primero como medio de expresión y después como iniciación en el arte. Preconiza la comprensión libre, eligiendo cada alumno un tema único para todo el mes, e introdujo en la escuela el juego, los cantos a coro, el folklore, el estudio del idioma».[90]

Per conseqüent, es reivindicava la força creativa del logos poètic, del fer, amb la qual cosa l'actualisme de Gentile exigia una didàctica creativa, poètica, en què el dibuix, el cant i el treball manual assoleixen una importància cabdal. Alhora, la religió també es considerava en la didàctica de Lombardo-Radice que –com és lògic– no es podia desprendre del sentit poètic de la seva pedagogia. Tot plegat fa de Lombardo-Radice un referent de l'educació estètica,

[89] Ferrière, Adolphe. «José Lombardo-Radice y la renovación de la escuela pública», *Op. cit.*, pàg. 97.

[90] Ibídem, pàg. 75-76.

d'acord amb el procés d'autocreació espiritual de l'alumne, que considera l'ensenyament com una recerca que no es tanca a la dimensió religiosa.[91] «La religión del niño considerada como aspiración a lo divino y la enseñanza religiosa como poesía religiosa».[92]

Amb aquests antecedents, s'entén que Giuseppe Lombardo-Radice donés la següent visió de l'acte didàctic que –com és fàcilment deduïble– promou el paper actiu de l'infant i, al seu torn, dilueix la figura del mestre. Així els crítics amb Gentile ho simplifiquen amb l'expressió següent: «El mestre hi és, però amagat, com si no hi fos».[93] En relació amb aquest punt, vegem tot seguit les paraules de Giuseppe Lombardo-Radice: «Educación es compenetración de almas, es decir, un estado de conciencia en el cual el maestro desaparece como individualidad distinta de los escolares, y se adapta a su momento espiritual, viviéndolo como suyo y desarrollándolo, para impulsarlo hacia una posición más alta, alcanzada ya por él, independientemente de sus alumnos actuales, en la formación de su propia cultura, posición a la que ha de retornar, reconquistándola con ellos».[94]

Tal volta, el paper que la pedagogia de les ciències de l'esperit (Dilthey, Spranger i Flitner) havia tingut a Alemanya, era reservat a Itàlia al neoidealisme de Gentile, per bé que des d'un punt de vista doctrinal les opcions eren ben diferents. En el sentit obert i democràtic de la pedagogia de les ciències de l'esperit, vinculades a l'idealisme de la llibertat (Sòcrates) i al neohumanisme germànic (Hölderlin, Pestalozzi, Humboldt i Goethe), s'oposava el neoidealisme de Gentile que veia en l'estat ètic, i per extensió en el totalitarisme del feixisme, la conformació d'unes individualitats que havien de coincidir en la totalitat d'aquell esperit ideal assumit per un estat que completava l'obra política del Risorgimento, propulsor i factòtum de la unitat italiana (1861).

Arran d'això, el hiatus obert entre el positivisme pedagògic i la pedagogia normativa obria –com a mínim– tres possibilitats de tancament o sutura o, si es vol, de síntesi. Mentre que a Alemanya s'optava per les ciències de l'esperit, els ambients catòlics –sempre recelosos de Gentile– escollien el camí de la neoescolàstica que va vivificar la pedagogia perenne amb una orientació cien-

[91] Gennari, Mario: *La educación estética. Arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997, pàg. 137.

[92] Ferrière, Adolphe. «José Lombardo-Radice y la renovación de la escuela pública», *Op. cit.*, pàg. 98.

[93] Ros, F. d'A. «L'autodidàctica segons Gentile», *Criterion*, x, núm. 36 (juliol-setembre 1934), pàg. 222-229 [La cita correspon a la pàg. 224].

[94] Lombardo-Radice, Giuseppe. *Lecciones de Didáctica y recuerdos de experiencia docente.* Barcelona: Labor, 1933, pàg. 21.

tífica que atenia les dades de la ciència experimental sense eliminar la dimensió transcendent de la persona. Finalment, ens trobem –al costat de la pedagogia germànica de les ciències de l'esperit i de la neoescolàstica (Lovaina, Milà)– amb el neoidealisme que, a fi d'evitar la confrontació entre la tesi pedagògica cientificoexperimental basada en els fets i l'antítesi de la pedagogia normativa que gira al voltant de l'educació de la voluntat, ho reduïa tot a la filosofia.

Dit amb altres paraules: si el realisme de Herbart es pot entendre com una reacció a l'idealisme de Hegel, al seu torn, la pedagogia filosòfica de Gentile es pot veure com una resposta a l'èxit que la pedagogia neoherbartiana havia assolit a la fi del segle XIX gràcies a autors com ara Wilhelm Rein, Karl Volkmar Stoy i Tuiskon Ziller, una pedagogia que havia triomfat als imperis centrals europeus, sobretot en el món austríac. Efectivament, la filosofia de Herbart no va quallar del tot a Berlín (on dominava l'idealisme de Hegel i l'historicisme de Dilthey) sinó que ho va fer a Viena, on probablement gràcies al catolicisme regnant, mantenia una porta oberta al realisme que, a la llarga, va propiciar, a través de les connexions entre el formalisme herbartià i les matemàtiques, l'aparició del neopositivisme.[95]

Des de la perspectiva gentiliana, l'actualisme posa l'èmfasi en l'acte del subjecte pensant, la qual cosa confereix un dinamisme infinit a l'acte del pensament que inclou el pensar i l'acció. Així, s'articula una manera de fer activa que reclama el protagonisme de l'educand i que afavoreix l'autoeducació, un plantejament amable als ulls dels defensors del moviment de l'Escola Nova. No debades, Gramsci va detectar les possibles concomitàncies entre la filosofia de Gentile i el pensament de Rousseau, de manera que considera que l'actualisme («Gentile es más rousseauniano de lo que cree») correspon a una filosofia abstracta, pròpia del vell liberalisme reaccionari.[96]

Amb aquests antecedents, el fet d'aprendre s'entén com una acció autoeducativa, de manera que la didàctica es converteix en autodidàctica, la qual cosa afebleix i debilita el paper del mestre i, per tant, de l'heteroeducació, una demanda de la neoescolàstica. Si el neoidealisme s'apropa al *De Magistro* de Sant Agustí, la neoescolàstica ho fa al de Sant Tomàs d'Aquino. D'aquí l'interès que despertava la filosofia de l'educació de Gentile en un context com el de la renovació pedagògica, que potenciava el paper de l'activitat de l'educand, tot seguint les petjades del naturalisme de Rousseau, aspecte que Gramsci –com

[95] Johnston, William M. *El genio austrohúngaro. Historia social e intelectual (1848-1938)*. Oviedo: Krk Ediciones, 2009, pàg. 658-670.

[96] Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. *Op. cit.*, pàg. 341.

hem vist– ja va apuntar i que la neoescolàstica, per la seva banda, també va combatre atès que no acceptar els principis de l'educació negativa.

El Noucentisme –amb el seu discurs clàssic d'accent mediterrani– trobava un referent no només en l'antiga Atenes sinó també en la moderna Itàlia on Gentile i el neoidealisme brillaven des de feia anys. Si Itàlia havia viscut el Risorgimento i el Novecento, al seu torn Catalunya presentava una Renaixença i un projecte noucentista. Això explica que l'interès dels pensadors catalans pel filòsof italià s'iniciés ben aviat, molt abans que la reforma Gentile es posés en marxa, a cavall dels anys 1922 i 1923. Per conseqüent, revistes com *Quaderns d'Estudi* i *Critèrion* van restar amatents al que succeïa amb aquesta filosofia de l'educació d'accent neoidealista. En aquest punt, paga la pena recordar el curs que Eugeni d'Ors va impartir l'any 1915 a Barcelona sobre la pedagogia de Gentile, si bé Xènius no compartia plenament les idees de l'italià. I encara que no hem trobat el contingut d'aquell curs, tenim la crònica de Carme Muntaner publicada l'any següent.[97] En definitiva, Eugeni d'Ors no acceptava la filosofia de Gentile que afavoria l'autodidàctica, per bé que la fusió entre el pensar i la voluntat, entre el concepte i l'acció, constituïa una proposta ben suggeridora.

No debades, Xènius –que volia ser Goethe– sempre es va preocupar per l'acció, que fou l'expressió que va utilitzar el *Faust* per traduir el logos de l'Evangeli joànic. Amb tot, D'Ors no podia acceptar fàcilment que l'esperit fos absoluta indeterminació lliure del subjecte, una mena d'acte indeterminat i continu, justament quan proposava la fórmula de l'obra ben feta, a base de treball i esforç, tal com va establir a *Aprendizaje y heroísmo* (1914). Al cap i a la fi, convenia posar límits a una llibertat que l'espontaneïtat del romanticisme va situar com un dels principis bàsics de la pedagogia moderna i que el neoidealisme –per altres conductes– també fomentava.

En efecte, tot i les coincidències –la importància conferida a l'acció, resolta en el cas de Gentile amb el sentit actiu i dinàmic de l'acte de pensar, que es converteix en un veritable esdevenir–, les diferències entre els postulats orsians i els plantejaments gentilians són ben paleses atès que tracten de les qüestions didàctiques, sobretot quan Gentile reduïa el fet d'aprendre a una mena de comunió d'esperit entre mestre i alumne. D'aquesta manera l'educació afaiçonava –tot imitant Rousseau– un procés lliure que fomenta la dimensió autoeducativa que també era censurat des de la neoescolàstica que rebutjava

[97] Muntaner, Carme. «La pedagogia en els cursos monogràfics d'alts estudis i d'intercanvi. La pedagogia de Giovanni Gentile», *Quaderns d'Estudi*, any ii, vol. i, núm. 1 (octubre 1916), pàg. 25-32.

que l'educació sigui lliure desenvolupament de l'esperit, fins a l'extrem que el «valor mestre s'identifica amb el procés actual de l'esperit de l'alumne, que en tal procés realitza precisament la seva llibertat».[98] Comptat i debatut, Eugeni d'Ors –sempre contrari als vents romàntics– no podia acceptar aquesta similitud amb les propostes de l'*Emili*, segons la qual la veritat només es troba a l'interior de l'esperit, per la qual cosa l'educació s'ha d'entendre com un procés d'autoconsciència.

Com és lògic, tots aquells que van seguir les explicacions orsianes també es van interessar per la pedagogia de Gentile. Així, Alexandre Galí va mantenir un diàleg amb Gentile en l'article «Forma i matèria en educació», a partir d'una lectura de *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, en l'edició de 1920. En resum, podem dir que Galí no accepta el monisme de Gentile, que elimina el paper del mestre i que dóna tota la rellevància a l'esperit que l'alumne capta i forneix en l'acte educatiu que –*more* roussoniano– s'entén com un procés negatiu, de no-intervenció, en què desapareix la dualitat mestre-alumne. Així, doncs, Galí no accepta aquesta fenomenologia monista i negativa, perquè en el seu univers la bipolaritat ocupa un lloc central, ja sigui a través de la relació mestre-deixeble, o per mitjà d'altres binomis com el d'autoritat i llibertat. En aquesta ocasió, Galí es manifesta a favor de l'hilemorfisme, d'arrel aristotèlica que reclama la presència del mestre, del pedagog, i de l'alumne, del deixeble. «A despit de tot, la pràctica d'ensenyar, és una conciliació, no una anul·lació d'elements contraris, cadascun dels quals subsisteix abans i després i dins del moment educatiu».[99] Per la seva banda, Josep Maria Capdevila donava compte i raó de la filosofia de l'educació de Gentile de manera indirecta en comentar el llibre d'Emili Chiocchetti escrit des d'una posició neoescolàstica i aparegut a Milà (1925).[100]

[98] Ros, F. d'A. «L'autodidàctica segons Gentile». *Op. cit.*, pàg. 223.

[99] Galí, Alexandre. «Forma i matèria en educació», *Criterion*, II, núm. 4 (gener-març 1926), pàg. 160-168 [La cita correspon a la pàg. 168].

[100] Capdevila, Josep Maria. «"La filosofia di Giovanni Gentile", per Emili Giocchetti», *Quaderns d'Estudi*, núm. 54 (gener-març 1923), pàg. 31-38 i núm. 55 (abril-juny 1923), pàg. 102-107.

4. L'herència de Gentile: del franquisme al neoespiritualisme

El 9 de febrer de 1943 –a les portes de l'ocàs del feixisme– Gentile va expressar públicament la seva posició religiosa en una intervenció a l'Aula Magna de la Universitat de Florència titulada *La mia religione*. És possible que en les seves paraules ressonés el pensament de Joaquim de Fiore amb la teoria de les tres edats (del Pare, del Fill i de l'Esperit Sant) i naturalment de Hegel, per qui la Idea ha suplantat la providència divina. Encara que abans havia defensat un cert laïcisme, llavors Gentile va proclamar la seva fe cristiana i, inclús, la seva filiació catòlica. «Sono cristiano perché credo nella religione dello spirito.» Més endavant afegia: «Perché cristiano, l'ho detto. La religione cristiana è la religione dello spirito, per la quale Dio è spirito; ma è spirito in quanto l'uomo è spirito; e Dio e uomo nella realtà dello spirito sono due e sono uno: sicché l'uomo è veramente uomo soltanto nella sua unità con Dio: pensiero divino e divina volontà».[101]

Va ser durant els primers compassos del franquisme que la filosofia de l'educació de Gentile va deixar l'empremta en el pla d'estudis de batxillerat de 1938 que l'Espanya nacional va confegir per trencar amb el laïcisme i el progressisme de la reforma educativa endegada per la Segona República, inspirada en la Institución Libre de Enseñanza. De fet, l'Espanya de Franco acusava la pedagogia republicana d'haver dissolt les essències patriòtiques (imperials i espiritualistes sobre la idea d'«Hispanidad», una còpia quasi mimètica de l'imperi de Mussolini) a favor dels corrents materialistes, pacifistes i maçònics que provenien del marxisme soviètic, del republicanisme francès (derrotat pels alemanys el 1940) i de l'internacionalisme pacifista ginebrí que, d'acord amb el naturalisme de Rousseau, era representat per la Societat de Nacions i el BIE (Bureau International de l'Éducation).

Quan revisem el pla d'estudis d'aquell batxillerat del pla de 1938, que durava set anys i que acabava amb un examen d'estat seguint el model de Gentile, observem que respon a uns cànons tradicionals i conservadors, amb una pregona càrrega clàssica.[102] Tot seguit, comentem l'articulació de cadascuna de les matèries. Comencem per l'ensenyament de la religió present en cada curs (Doctrina de Jesucrist; Jesucrist segons els Evangelis; l'Església de Jesús, la seva

[101] Edició electrònica: filosófico.net/Antologia_file/AntologiaG/gentile13.htm [Data de consulta: 9 de desembre de 2014].

[102] Canales Serrano, Antonio. «Pemartín y la frustrada fascistización de la enseñanza media española de posguerra», *Historia Social*, núm. 74 (2012), pàg. 65-84.

Història i Litúrgia; Apologètica Elemental; Dogma Catòlic; Moral Catòlica; Vida Sobrenatural). A continuació, constatem una presència important de la filosofia (Introducció a la Filosofia, en el cinquè curs; Teoria del Coneixement i Ontologia, en el sisè curs, i Principals Sistemes Filosòfics, en el setè curs).

De ben segur que existia una gran diferència entre el que succeïa a Itàlia on predominava el corrent neoidealista i el que es va viure a casa nostra on la neoescolàstica era la doctrina oficial del nacionalcatolicisme. Així, per exemple, l'agenda escolar Bosch-Bastinos de l'any 1944 –corresponent al curs 1943-44– recomanava per a la formació de la biblioteca de l'estudiant de batxillerat la lectura de Papini (*Historia de Cristo*) en el camp de la doctrina cristiana (religió), les obres de Tihamer Tóth pel que fa a la formació espiritual, moral i cívica, les grans biografies (Alexandre Magne, Isabel la Catòlica i Napoleó) com a models exemplars i en el terreny filosòfic les obres de Balmes (*El Criteri*, *Filosofia elemental*, *Cartes a un escèptic en matèria de religió*), sense oblidar els treballs històrics dels germans Carreras Artau, les obres de Manuel García Morente i Juan Zaragüeta. Alhora es constata la desaparició del nom d'Ortega y Gasset que és substituït pel de Julián Marías (*Unamuno*, *Historia de la Filosofía*, *El tema del hombre*).

Sense abandonar el pla de batxillerat de 1938, podem afegir que igualment es reflecteix una petja clàssica ben significativa (llatí en els set cursos, els quatre primers de llengua llatina i els tres darrers de llengua i literatura; tres de grec, de llengua grega a cinquè i llengua i literatura gregues a sisè i setè). Aquesta càrrega de cultura clàssica –reivindicada pels redactors de *Razón y Fe*, des de la dècada dels anys vint– va ser defensada, de la mateixa manera que l'examen d'estat, pels jesuïtes. «La orientación de nuestra Segunda Enseñanza hacia los clásicos era una verdadera necesidad nacional».[103] En la continuació d'aquest elogi del batxillerat franquista, Ignacio Errandonea no va dubtar a afirmar coses de la guisa següent: «Ninguna elocuencia humana podrá persuadirnos jamás de que no estuvo felicísimo Franco al dictar una ley tan sana, tan española, propulsora tan eficaz de la cultura nacional».[104]

Al costat de les llengües clàssiques, es detecta una presència de la literatura espanyola en tots els set cursos (en els quatre primers de llengua espanyola, en el cinquè de llengua espanyola i composició, de llengua espanyola i nocions

[103] Errandonea, Ignacio. «En defensa de la ley de Franco sobre segunda enseñanza», *Razón y Fe*, núm. 541 (1943), pàg. 102-106 [La cita correspon a la pàg. 105].

[104] Errandonea, Ignacio. «En defensa de la ley de Franco sobre segunda enseñanza», *Razón y Fe*, núm. 542 (1943), pàg. 197-205 [La cita correspon a la pàg. 205].

de literatura estrangera en el sisè i en el setè). A més, s'observa una preferència lingüística per les forces de l'Eix (italià o francès al llarg dels set anys, amb inclusió d'alemany o anglès en els cursos quart, cinquè, sisè i setè).

També s'atorga un paper de relleu a l'estudi de la geografia i la història al llarg dels set anys (geografia i història d'Espanya a primer i segon; geografia i història universal a tercer, ampliació de geografia universal i història de la cultura a quart; ampliació d'història i geografia d'Espanya a cinquè, a sisè història de l'imperi espanyol, matèria que en el sisè curs es perfilava com a història i sentit de l'imperi espanyol). Cal precisar que les belles arts –hem vist com l'art representa el moment subjectiu de la tríada gentiliana– es devien integrar en les matèries històriques, i que el Marquès de Lozoya era un dels referents teòrics més importants que defensaven l'empremta religiosa de l'art espanyol.

Pel que fa a les qüestions científiques –i a banda del dibuix present en tots els set cursos– les matemàtiques també apareixen al llarg del currículum (aritmètica i geometria a primer i segon, ampliada amb elements d'àlgebra a tercer i quart, augmentada amb elements de trigonometria a cinquè, amb nocions de geometria analítica a sisè i de nocions d'àlgebra superior a setè). Igualment, les ciències cosmològiques tenen una presència anyal, distribuïdes de la manera següent: ciències naturals durant els tres primers cursos, física i química a quart, elements de física i química a cinquè, i elements de física, química i ciències naturals a sisè i setè. A més, quedaven les disciplines complementàries: gimnàstica i formació política per als nois, i economia domèstica (*hogar*), cuina, *corte*, higiene, treballs manuals per a les noies.

Després de la mort de Gentile –en un atemptat a la primavera de 1944, en mans dels partisans *gappisti*–[105] Eugeni d'Ors va destacar, en una glosa del *Novísimo Glosario* titulada «El filósofo asesinado», la importància que el pensador italià donava a la unitat entre la idea i l'acció, i així va escriure: «Nunca fue tan grande mi admiración ante la obra de Giovanni Gentile como cuando vi estos principios, idealistas y activistas a la vez, aplicados a una especulación sobre lo pedagógico […] que todo es uno, enseñar y aprender.» Seguidament, afegia: «La Cultura no olvidará jamás cómo […] un pensador procedente del medio más distante restablecía, primer ministro de Instrucción Pública de Mussolini, la enseñanza religiosa en la escuela italiana. La Italia nueva redimía

[105] Mecacci, Luciano. *La Ghirlanda fiorentina e la norte di Giovanni Gentile. Op. cit.*

así las culpas de su ochocientos garibaldino; y el fascio rompía con el Risorgimento, a la misma hora en que el imperio limaba las cadenas de la nación».[106]

Val a dir que després de la caiguda del feixisme, el neoidealisme es va reinventar en el neoespiritualisme, un procés que es va donar a Itàlia i que també va influir a l'Estat espanyol. És cert que la neoescolàstica va viure llavors –tot coincidint amb el nacionalcatolicisme– una època daurada, però no és menys veritat que el neoespiritualisme també va deixar sentir la seva influència en els cercles pedagògics. A més, l'ambient del moment afavoria que la pedagogia fos filosofia, la qual cosa va potenciar el coneixement de la història de la filosofia i de la pedagogia, que llavors eren disciplines bessones i que havien de contribuir de manera decidida a la formació dels nous mestres. Així s'explica que circulessin diversos manuals d'història de la pedagogia (Nicola Abbagnano i Aldo Visalberghi, Dante Morando, Michele Federico Sciacca, Aldo Agazzi, etc.) publicats aquí, al costat d'altres que provenien de l'exterior (Ernesto Codignola, Juan Mantovani).[107] En conjunt, aquestes obres emfasitzaven la importància de les idees pedagògiques de cara a la formació dels professionals de l'educació.

Paga la pena insistir en la importància que el neoidealisme va donar a la història de les idees pedagògiques perquè, tal com reconeixien Abbagnano i Visalberghi, en el prefaci al seu llibre (1957) «casi todos los profesores prefieren el método histórico al sistemático, por considerar, fundadamente, que el primero es indispensable para la formación del sentido crítico».[108] A més, i això no és menys important, aquests autors coincidien en la importància de la filosofia per entendre l'entorn pedagògic, perquè d'acord amb la tradició neoidealista els problemes educatius s'il·luminen amb les consideracions filosòfiques. D'aquí, justament, que Sciacca publiqués *El problema de la educación en la historia del pensamiento filosófico y pedagógico*, que també data de 1957, i que argumentés que la pedagogia constitueix un problema filosòfic a partir del supòsit que la filosofia és una escola de llibertat (un dels punts forts del neoidealisme i, per tant, de l'idealisme de Fichte) i que l'educació s'entengui com

[106] D'Ors, Eugenio. *Novísimo Glosario (MCMXXXXIV-MCMXXXXV)*. Madrid: Aguilar, 1946, pàg. 114.

[107] Abbagnano, Nicola; Visalberghi, Aldo. *Historia de la Pedagogía*. *Op. cit.*; Morando, Dante. *Pedagogía. Historia crítica del problema educativo*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, 1972 (5a ed.); Sciacca, Michele Federico. *El problema de la educación en la historia del pensamiento filosófico y pedagógico*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, 1962 (2a ed.); Agazzi, Aldo. *Historia de la filosofía y de la pedagogía*. Alcoy: Marfil, 1971 (2a ed.); Codignola, Ernesto. *Historia de la filosofía y de la pedagogía*. Buenos Aires: El Ateneo, 1961 (3a ed.); Mantovani, Juan. *Educación y plenitud humanas*. Buenos Aires: El Ateneo 1972.

[108] Abbagnano, Nicola; Visalberghi, Aldo. *Historia de la Pedagogía*. *Op. cit.*, pàg. 7.

una creació d'espiritualitat. L'itinerari que es dibuixa respon, doncs, al plantejament de Gentile: de la filosofia a la pedagogia, i d'aquesta a la didàctica.

A l'Estat espanyol la influència de Gentile es va mantenir en alguns nuclis intel·lectuals propers al règim franquista, directament durant els anys del feixisme quan les seves obres mantenien un ampli ressò i a través de deixebles com George Uscatescu, que el 1955 –en la seva intervenció en el Congrés d'Estudis Filosòfics dedicat a Giovanni Gentile, a Florència, ciutat en què reposen les seves despulles a la basílica de la Santa Creu– recordava les seves classes, amb un elogi encès de la filosofia neoidealista que representava «en esencia y en la medida en que inspira su filosofía política la creación de una nueva jerarquía de valores, la máxima reivindicación del papel fecundo de las elites revolucionarias y una fecunda orientación de los esfuerzos revolucionarios de nuestro tiempo».[109] Tot seguit afegia: «Concebir el Estado como *radical eticidad* es, no cabe duda, la única solución salvadora»,[110] en un tot en què la moralitat de l'individu no pot ser diferent de la moralitat de l'estat. Nogensmenys, el pensament de Gentile va deixar la seva empremta en la filosofia espiritualista d'arrel agustiniana, representada per Michele Federico Sciacca, el qual no va escatimar elogis per al filòsof italià: «Hombre rico de generosa humanidad, maestro eficacísimo, entendió el filosofar como proceso ético y educativo, a la filosofía, como vida perenne del pensamiento que es conciencia de sí».[111] A més, i des de les pàgines de la revista *Theoria* que es publicava a Madrid, Sciacca donava notícia –una vegada més– de l'actualisme de Gentile, onze anys després de la seva desaparició.[112]

Tenint en compte això, no pot sobtar l'evolució del neoidealisme cap al neoespiritualisme. En aquesta direcció, George Uscatescu –que va acompanyar Gentile durant la radiodifusió del *Discorso agli italiani* (1943)– reconeix que el llenguatge conceptual gentilià posseeix uns termes que «són essencialment cristians». Aquesta ascendència permetia que, sobre les bases neoidealistes, quallés un pensament neoespiritualista. Sembla oportú significar que aquest neoespiritualisme connectava amb l'agustinisme i l'espiritualisme del Risorgimento, la qual cosa va permetre que, després de la guerra civil viscuda

[109] Uscatescu, George. «Giovanni Gentile, filósofo europeo», *Op. cit.*, pàg. 460.

[110] Ibídem, pàg. 463.

[111] Sciacca, Michele Federico. *Filosofía, hoy. De los orígenes románticos de la filosofía contemporánea hasta los problemas actuales*. *Op. cit.*, pàg. 56.

[112] Sciacca, Michele Federico. «L'attualismo di Giovanni Gentile», *Theoria*, iii, núm. 9 (1955), pàg. 9-16.

per Itàlia entre 1943 i 1945, sorgís una manera de fer cristiana i espiritual que defensa un idealisme que deriva de Déu i que, consegüentment, rectifica el rumb immanent de l'actualisme gentilià.

Per consegüent, els espiritualistes italians van depurar el neoidealisme de Gentile i així van retornar sobre les passes de Sant Agustí, tal com va fer Sciacca que, vers 1936 va començar a evolucionar d'un idealisme subjectiu –i que ell denomina espuri– cap a un altre idealisme realista i objectiu. També, i en paral·lel, Giovanni Papini es va interessar per Sant Agustí, en un gir que tornava a les fonts patrístiques i que s'allunyava expressament de Hegel i dels seus epígons.[113] En fi, es va establir un nexe o línia de continuïtat entre l'espiritualisme italià (Carlini, Guzzo), el neoidealisme (Gentile) i el neoespiritualisme (Sciacca), tal com va reflectir Manuel Gonzalo Casas en el pròleg del llibre *La existencia de Dios* de Sciacca: «Por eso en cada espiritualista, sea Carlini, Guzo, Sciacca, queda una actitud radical como herencia del idealismo gentiliano: primero, la primacía absoluta de los actos espirituales, de la autoconciencia en cuanto fundamento del pensar; segundo, el sentido crítico como activa disponibilidad de la inteligencia, que no se somete a instancias o supuestos dados. Lo primero explica la reducción metodológica de la realidad a la vida del espíritu y, lo segundo, la búsqueda infatigable de la filosofía como saber realizador de la ontología humana».[114]

Al capdavall es volia aprofitar el deixant de l'esperit de l'idealisme actualista, per tornar a les fonts platòniques i agustinianes, tot destacant el paper de la interioritat. No es tracta, emperò, d'una interioritat subjectiva i immanent sinó d'una interioritat transcendent que troba en el pensament de Sant Agustí un referent ineludible. Tampoc no es pot perdre de vista que basant-se en la interioritat, l'ésser humà pot descobrir –a través de la intuïció– l'existència d'una llum, eterna o divina, és a dir, Déu. «No es la razón (el sujeto o una de sus actividades) la que es universal, sino la luz de la verdad que ella recibe de la inteligencia: la universalidad pertenece al objeto, a la Idea, hace que la razón sea capaz de un conocimiento verdadero sin identificarse con una verdad o con la verdad racional en general, la cual es un segundo conocer, porque el saber primero es la intuición del ser como Idea. La razón, respecto a la inteli-

[113] Papini, Giovanni: *San Agustín*, Madrid: Ediciones Fax, 1940 (4a ed.).

[114] Sciacca, Michele Federico. *La existencia de Dios*. Prólogo de Manuel Gonzalo Casas. Buenos Aires-Tucumán: Editorial Richardet, 1950, pàg. 7-8.

gencia, es una actividad subordinada; la discursividad es inferior a la intuición. En efecto, Dios no es razón, sino Inteligencia, Espíritu».[115]

Com es pot observar, de la tradició neoidealista sorgeix un pensament espiritualista representat per l'extensa obra de Michele Federico Sciacca (1908-1975), integrada per més de quaranta volums publicats per l'editorial Marzorati, molts dels quals van ser traduïts per l'editorial Lluís Miracle. A més, la seva mort no va deixar indiferent a més d'un pensador espanyol que veia en el neoespiritualisme una nova oportunitat per a la filosofia.[116] Ens trobem, doncs, davant d'una filosofia espiritualista –millor encara, neoespiritualista– que és profundament cristiana i que es distancia de l'immanentisme gentilià, que concep l'esperit d'una manera monista en subsumir l'art i la religió. Per tant, es defensa un humanisme espiritualista d'arrel agustiniana, de significació teocèntrica, en què l'home es relaciona amb Déu des de l'interior de la consciència. Vegem, tot seguit, l'argumentació que esgrimeix Sciacca que, basant-se en Sant Agustí, remarca la importància dels clàssics com unitat de l'estudi de la filosofia: «El desarrollo del pensamiento es "orgánico"; siendo en sus comienzos casi embrional, gradualmente va tomando forma, sangre y nervios con la primera intuición, con el estado poético y con la riqueza que va asimilando, hasta hacerse principio unitario de un sistema. El estudio de los clásicos es el conocimiento del organismo viviente constitutivo del pensamiento, es decir, de nuestra humana grandeza».[117]

En resum, Sciacca advoca per un plantejament orgànic i espiritual, segons el qual la tasca d'educar s'entén com un procés de vivificació, de creixement personal, des de la consciència interior del jo personal –il·luminat per la llum divina– i que es canalitza a través del coneixement històric del pensament. Si més no parcialment, es repeteix l'esquema de Gentile quan assenyala que la pedagogia depèn de la filosofia i que, per tant, l'acte d'aprendre no és una simple adquisició de coneixements instructius sinó una mena d'il·luminació espiritual que implica una dimensió moral, en el camp de la praxi, de l'acció. Així, la pedagogia és molt més que una tècnica didàctica, perquè «educar es un acto moral y por esto es lo opuesto de la técnica, de lo útil y de lo económico; y, si

[115] Sciacca, Michele Federico. *La interioridad objetiva*. Barcelona: Luis Miracle, 1963 (2a ed.), pàg. 46-47.

[116] Flórez, Ramiro. «Recuerdo español de M. F. Sciacca», *Revista Agustiniana de Espiritualidad*, xvi, núm. 49-50 (1975), pàg. 163-169.

[117] Sciacca, Michele Federico. *El problema de la educación en la historia del pensamiento filosófico y pedagógico*. *Op. cit.*, pàg. 38.

es acto moral, su objeto inalienable es la persona humana en su consistencia de espíritu, del que todo lo mundano es medio para su perfeccionamiento».[118]

Sciacca emfasitza el sentit etimològic d'educar com «treure fora», de manera que educar és, abans que res, «un acte d'interioritat, és dirigir l'home per tal que llegeixi dintre seu». Així s'obre de bell nou una línia pedagògica de signe socràtic, vivificada per la tradició cristiana (Sant Agustí, Pascal), amb la qual cosa el fet d'educar com a «treure fora» implica una operació d'autoconeixement, de reflexió sobre si mateix. «Educar es sacar desde dentro, es decir, habituar a ver dentro de nosotros; a escucharnos, porque dentro del corazón de los hombres está presente la verdad, que en él habla. Educar es, por tanto, lo mismo que filosofar, especular; y el filosofar es ya, como tal, educación de la buena, de la que sólo pertenece al hombre, de la que consiste en ser acto de sacar fuera la verdad, que marca a nuestra alma y es de ella el pan de vida, fecundo en frutos de nueva vida».[119]

A més, i d'acord amb la tradició neoidealista, perviu la fonamentació filosòfica de la pedagogia en una línia que remarca, davant del pragmatisme imperant, una visió filosòfica del món, o, el que és el mateix, una cosmovisió que vol salvar l'esperit humà i teològic i, en conseqüència la transcendència humana quan triomfava una concepció –després del diluvi de la Segona Guerra Mundial– posthumanista i postmetafísica.

5. A tall de cloenda

Arribats a aquest punt, cal destacar la tasca que va portar a terme l'editorial Lluís Miracle de Barcelona (que el 1953 va publicar la primera edició la *Pedagogía*, de Dante Morando) per tal de donar a conèixer l'obra de Sciacca, en uns moments –la dècada dels anys seixanta– en què l'estructuralisme, el marxisme i la filosofia analítica començaven a ser coneguts entre nosaltres. Paral·lelament, la psicologia –primerament conductista, després cognitiva– va suplantar la filosofia com a bastida epistemològica de la pedagogia. Naturalment, el pragmatisme de Dewey –que va arribar a Europa amb les tropes ianquis durant la Gran Guerra– va acabar per imposar la seva lògica pedagògica, la qual cosa era vista per alguns autors –i aquí els neoespiritualistes ocupen un lloc de relleu– com una mena de traïció a la via pedagògica europea, basada en

[118] Ibídem, pàg. 40.

[119] Ibídem, pàg. 41.

l'humanisme. A més, el professor Morató recorda que Carleton W. Washburne –un deixeble de Dewey, vinculat al Pla Winnetka– va ser l'encarregat a Itàlia de dur a terme el procés de netejar l'escola de qualsevol connotació feixista.[120]

Llavors, durant la dècada dels cinquanta i seixanta, feia la impressió que l'Europa que sorgia de la Segona Guerra Mundial havia perdut els referents culturals i metafísics que –a grans trets– enllaçaven amb la tradició humanista quan, justament, en els primers Rencontres Internationales de Ginebra es qüestionava l'esperit europeu. Si l'any 1946 autors com ara Jean Guéhenno, Karl Jaspers i Denis de Rougemont s'interrogaven sobre l'esperit europeu, tres anys més tard –el 1949– es reunien per discutir les possibilitats d'un nou humanisme.[121] Si els Rencontres de Ginebra –on la presència d'autors espanyols sempre ha estat minsa– són un termòmetre de la cultura contemporània, ben bé es pot dir que Europa i l'esperit humanista que l'amara han retrocedit davant de la tecnocràcia americana, tal com va esgrimir Robert Jungk en la conferència que va dictar el 6 de setembre de 1954 en l'edició dels *Rencontres* d'aquell any. En aquella ocasió, Jungk recordava els grans valors occidentals –la bellesa i la religió, l'estètica i l'ètica– que no s'oposen –ans al contrari– al progrés i al maquinisme. Jungk reclamava que Europa exportés als Estats Units aquells valors que promouen els secrets de la contemplació i l'art de viure, un ideal formatiu que prové del món antic i que s'empelta dels principis de la modernitat. D'alguna manera, i després del fracàs de la via germànica de la formació (*Bildung*), contaminada i manipulada pel nazisme, s'obria la possibilitat d'un art de viure –títol de l'obra publicada per Maurois el 1939– en consonància amb els valors del pensament francès (Montaigne, Descartes, Alain).[122] Mentrestant, morien moltes víctimes innocents perquè hom confiés en una restauració humanista que, en qualsevol cas, no podia ser una empresa ingènua, tal com l'havien plantejat intel·lectuals com ara Gentile i Papini. Enmig de la guerra freda, Europa es debatia en la cruïlla entre l'americanisme i el sovietisme, davant dels quals el neoespiritualisme –una derivació el neoidealisme– volia oferir un horitzó espiritual i trascendent. En

[120] Morató i Pastor, Francesc. «Giovanni Gentile o el humanismo del devenir». *Op. cit.*, pàg. 518.

[121] *Pour un nouvel humanisme*. Genève: Rencontres Internationales - Éditions de la Baconnière - Neuchâtel, 1949, 398 pàg.

[122] Maurois, André. *Un art de viure*. Barcelona, Vergara, 1963. La traducció va ser realitzada per Carles Soldevila. De fet, els germans Soldevila –Ferran i Carles– sempre van mostrar la seva proximitat per un pensament modern, civilista i democràtic, com el defensat per Maurois, format a l'ombra del filòsof Alain. Aquest art de viure implica una línia pedagògica, una teoria de la formació humana, que algun dia ens proposem rastrejar.

realitat, el neoidealisme ja va plantejar quelcom similar quan es va enfrontar al positivisme dinovè que va donar lloc a una pedagogia científica –la ciència de l'educació (Bain, Demoor, Jonckheere)– sobre una base fisiològica, derivada de l'evolucionisme. Ara, després de 1945, el món de la tecnociència semblava que colonitzava totes les coses, de manera que es recorria –després del fracàs de Gentile– al neoespiritualsime de Sciacca, en un intent de salvar el que era insalvable: l'humanisme de l'esperit europeu. Només així es pot entendre l'esforç de l'editor Lluís Miracle per publicar els llibres de Sciacca que avui es troben totalment oblidats. Malgrat tot, un i altre –Sciacca i Gentile– coincidien en un punt: en la fonamentació filosòfica de la pedagogia.

No costa gaire deduir que la pedagogia entesa com a disciplina filosòfica –tal com havia plantejat el neoidealisme– es trobava en un procés de dissolució fins al punt que s'anunciava –des de sectors progressistes– que la pedagogia –entesa si més no filosòficament o, el que és el mateix, dogmàticament i metafísica– havia mort. A partir del Maig del 68, el neoespiritualisme va començar a retrocedir com abans ho havia fet el neoidealisme, i els llibres de Gentile primerament i de Sciacca després van quedar arraconats a les lleixes de les biblioteques on encara avui romanen ben empolsinats. S'ha d'agrair, emperò, que alguns autors –i aquí cal esmentar el professor Francesc Morató– hagin fet en els darrers anys esforços per recuperar el pensament de Gentile i situar-lo, al costat del de Croce, en el marc de les corresponents coordenades històriques, al marge i amb independència de desqualificacions ideològiques poc fonamentades. En qualsevol cas, el nostre exercici hermenèutic per comprendre Gentile i Sciacca no implica compartir necessàriament els seus posicionaments, sinó situar-los històricament en un món que vivia profundament la crisi de la modernitat. Vulguem o no, ells dos –Gentile o Sciacca, sense oblidar Papini– formen part d'un episodi important de la història intel·lectual i recent d'una Europa en crisi, preludi de la realitat d'avui.

Documents

Documents

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 225-242
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632
DOI 10.2436/20.3009.01.169

Documents

«Lliçó pràctica sobre civisme». La lliçó del mestre Raimon Torroja a l'Escola d'Estiu de 1930

«A practical lesson on civic responsibility». The lesson of teacher Raimon Torroja at the Summer School of 1930

Salomó Marquès Sureda
salomo.marques@udg.edu
Universitat de Girona (Espanya)

Data de recepció de l'original: abril de 2015
Data d'acceptació: octubre de 2015

RESUM

Els mestres renovadors d'abans de la República treballaven per dignificar l'escola pública i la feina del mestre. I ho feien a partir d'una nova concepció de l'infant i de l'escola, amb aplicació de metodologies actives i també inculcant determinats valors. Per aquests mestres l'escola havia de ser una fornal de ciutadans per bastir un país modern, just, democràtic. Per això parlaven de civisme, educació moral, ciutadania, escola laica, etc. en una escola de qualitat, per a tothom.

Paraules clau: Raimon Torroja, Escoles d'Estiu, Civisme, Renovació Pedagògica, Educació republicana.

ABSTRACT

The innovative teachers from before the Republic worked to dignify the public school and the work of teachers. And they did so based on a new conception of children and schools, with the application of active methodologies and also by instilling certain values. For these teachers schools were supposed to be a forge of citizens to build a modern, just, democratic country. This is why they spoke about civic responsibility, moral education, citizenship, lay school, etc. in a quality school, for everyone.

Key words: Raimon Torroja, Summer Schools, Civic Responsibility, Pedagogical Renewal, Republican Education.

RESUMEN

Los maestros renovadores anteriores a la República trabajaban a favor de la dignificación de la escuela pública y la función del maestro. Lo hacían a partir de una nueva concepción del niño y de la escuela, aplicando metodologías activas y, al mismo tiempo, inculcando valores. Para estos maestros la escuela debía ser una forja de ciudadanos para construir un país moderno, justo, democrático. Por eso trataban de civismo, educación moral, ciudadanía, escuela laica, etc. en una escuela de calidad para todos.

Palabras clave: Raimon Torroja, Escuelas de Verano, Civismo, Renovación Pedagógica, Educación republicana.

1. Les Escoles d'Estiu: espai privilegiat per a la formació permanent del magisteri

El 1903 els mestres públics gironins varen organitzar la primera Escola d'Estiu celebrada a Catalunya. Era el fruit de l'èxit de la «Conversa pedagògica» que sobre el tema dels treballs manuals acabava de tenir lloc. Va ser el naixement d'una experiència d'autoformació molt positiva entre el magisteri públic català.[1] Des de l'inici aquesta trobada d'estiu va ser un excel·lent mitjà

[1] Pallach, Josep. *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya.* Barcelona: CEAC, 1978, pàg. 199 i següents.

per fornir de formació teòrica i pràctica els participants, que, alhora, maldaven per la dignificació social del col·lectiu de mestres públics.

L'estiu següent, 1904, per raons diverses no es va celebrar la projectada segona Escola d'Estiu, també anomenada Normal d'Estiu. Calgué esperar l'estiu de 1914, ja en el marc polític de la Mancomunitat de Catalunya, quan el Consell d'Investigació Pedagògica de la Diputació Provincial de Barcelona organitzà «l'establiment d'una escola d'Estiu pedagògica per a mestres d'ambdós sexes, professors especials de Dibuix o de Treball Manual, institutrius, sacerdots dedicats a obres pedagògiques, religioses de l'ensenyança, estudiants del magisteri i mares de família».[2]

Els organitzadors es proposaven un doble objectiu. Per una banda, afavorir que els mestres que exercien en pobles petits «allunyats del bull de la cultura, [poguessin] acudir a ella a refrescar son esperit posant-lo en contacte directe amb les noves idees i procediments d'ensenyança». Per altra banda, fomentar la relació i l'intercanvi entre homes i dones que viuen i treballen guiats per uns mateixos ideals. De totes maneres aquesta iniciativa no acabà d'agradar als mestres públics renovadors, que la consideraven elitista, alhora que lamentaven que els organitzadors oblidessin el treball fet anteriorment pels mestres. De fet, entre els mestres col·laboradors de l'Escola d'Estiu de 1914 no n'hi havia cap de vinculat amb les Converses de 1903.

Les escoles d'estiu s'anaren consolidant i tingueren continuïtat fins a l'estiu de 1923. A l'Escola d'Estiu de 1917 Torroja va participar al curs que Joan Palau Vera impartí sobre «L'estudi dels animals a l'escola primària» i va rebre la petició del mateix Palau Vera de presentar un model de tipus de lliçó herbartiana.

Amb la dictadura de Primo de Rivera se suspengueren. Uns anys després, una vegada hagué dimitit el militar, el gener de 1930, es tornaren a organitzar aquestes trobades de formació. L'estiu de 1930, amb el suport del Consell Informatiu de Pedagogia de la Diputació de Barcelona i de la Federació de Mestres Nacionals de Catalunya, se celebrà de nou l'escola d'estiu.

La convocatòria tenia un to diferent de la de l'època de la Mancomunitat. S'hi afirmava: «No hi ha raó de criticar la tasca dels mestres si no se'ls donen els mitjans –tots els mitjans, els materials i els espirituals– per a fer-la. Això significa que els primers que han d'entonar el *mea culpa* i que s'han d'esmenar, són –com de costum– els de dalt. Els mestres, en el vast sistema de l'ense-

[2] Diputació Provincial de Barcelona. *Escola d'Istiu de Barcelona.* Barcelona: Consell d'Investigació Pedagògica, 1914, pàg. 2

nyament són els que tenen la part més dura i de més compromís. Quan els organismes directors hagin complert el seu deure, quan hagin fet arribar als mestres els elements que els calen per un bon treball, aleshores es podrà valorar enterament la seva feina».[3] Aquesta vegada la convocatòria anava orientada més directament als mestres.

L'estiu següent, de 1931, ja en el marc polític de la República i amb el suport del Consell de Cultura de la Generalitat de Catalunya, continuaren les trobades fins a 1936, quan l'aixecament militar contra el govern republicà no permeté celebrar l'escola d'estiu, el tema central de la qual havia de ser «L'escola rural».

Les trobades tenien dues parts ben diferenciades. Per una banda, hi havia cursos i activitats de tot tipus: cursos de formació pedagògica, aprenentatges pràctics i tècnics, disciplines d'especialització. Per altra banda, se celebrava la Setmana Final, conformada per tot un seguit de conferències i visites. L'estiu de 1930 en aquesta Setmana es tractaren temes generals i diversos. Durant els anys republicans els temes tractats coincidiren amb qüestions d'interès de la política educativa del govern català. Així el 1932 el tema central versà sobre «Els problemes que planteja l'ensenyament del llenguatge a Catalunya», acompanyat d'un cicle de conferències sobre «Els problemes de l'educació moral a l'escola actual». El 1933 es va tractar el tema «L'educació moral i cívica de la República», amb l'objectiu de debatre en profunditat com havia de ser l'educació moral en l'escola republicana, una educació que fins abans de la República havia estat estretament lligada a l'educació religiosa i a la moral catòlica. A partir dels textos de la Constitució i de l'Estatut s'aprofundí i debaté el tema de la laïcitat escolar. El 1934 es tractà «L'Escola Unificada: mitjans per establir-la» i el 1935 es va oferir un curs monogràfic sobre el mètode Decroly. Els participants a les escoles d'estiu podien inscriure's indistintament als cursos, a la Setmana Final o a ambdues propostes.[4]

2. El mestre professor Raimon Torroja

Fa uns quants anys que sobre Raimon Torroja afirmava que era «una figura cabdal del magisteri català republicà que, malauradament, ha passat desaper-

[3] Diputació Provincial de Barcelona. *Escola d'Estiu*, Barcelona: Consell Informatiu de Pedagogia, 1930, pàg. 2.

[4] Sobre les escoles d'estiu, vegeu: Corominas, Agustí. *Els mestres públics a Catalunya: converses, autogestió i formació (1903-1936)*. Barcelona: Associació Rosa Sensat, 2014.

cebuda pel fet de l'exili a Amèrica, iniciat al final de la primera dècada de la dictadura franquista. Els testimonis orals i escrits dels seus antics alumnes de Barcelona i Caracas, les seves publicacions en revistes, els seus llibres, així com els textos inèdits ens fan veure en Torroja un capdavanter de la renovació pedagògica; un mestre català influït per les aportacions de la Institución Libre de Enseñanza».[5]

A mesura que passen els anys i coneixent millor la seva personalitat pedagògica, ens reafirmem en la categoria professional i personal d'aquest mestre igualadí. Va exercir el magisteri en diferents escoles de Catalunya: Vilada (Berguedà), Monistrol de Montserrat (Bages) i Arenys de Munt (Maresme). També treballà en dues etapes diferents en escoles de Madrid. La segona vegada ho féu al Colegio Cervantes, que tenia categoria de «centre experimental». Durant la República es traslladà a Barcelona, a treballar a les Escoles del Patronat Escolar, i el 1934 acabà de director de l'escola de pràctiques annexa a la Normal de la Generalitat, creada el 1931.

Com tants i tants altres republicans va acabar a l'exili; en el seu cas a Veneçuela. El seu, però, va ser un exili tardà, ja que el 1939 els franquistes el varen tancar a la presó Model de Barcelona.[6] En sortir va intentar continuar treballant en el camp escolar, però no va poder aguantar la pressió sociopolítica de la dictadura i, convidat pels companys exiliats, l'estiu de 1948 marxà cap a Caracas. A la capital de Veneçuela treballà al Colegio América, fins a la seva jubilació. No tornà més a Catalunya. Va morir el 1960.

No es tracta de repetir el que ja està publicat sobre la seva personalitat humana i professional. Només volem recordar que va ser becat per la Junta de Ampliación de Estudios per viatjar per Europa (França, Suïssa, Àustria i Alemanya) per visitar les «escoles noves». I recordar també que en representació d'Espanya va participar al Congrés de l'Educació Nova que es va celebrar a Heidelberg (1925); hi presentà una comunicació sobre «Desenvolupament de l'energia creadora del nen». També participà en els cursos d'estiu de l'Institut J. J. Rousseau i al Congrés Internacional de Puericultura, a Ginebra.

Una mostra del seu estil renovador en tots els àmbits de la vida escolar la tenim quan treballava a l'escola d'Arenys de Munt. Convençut que l'edifici escolar no reunia les condicions que ha de tenir una escola, el mes d'abril de

[5] Marquès, Salomó. «Recuperant el passat: el pedagog Ramon Torroja, un exili tardà», *Temps d'Educació*, 19 (1998), pàg. 270.

[6] Marquès, Salomó. «El mestre Ramon Torroja i Valls. Carta des de la presó», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, 13 (2009), pàg. 157-172.

1930 redactà un informe per a la Inspecció en què proposava millores. Entre altres coses manifestava: «Algo con que alegrar la Escuela y dar al niño su fina sensibilidad artística, tan desconocida, motivos de emoción que constituyan en su formación un punto de partida para ulteriores y desconocidas adquisiciones... Algo con que alegrar las paredes y rincones de la clase en vez de los tradicionales mapas y demás elementos de instrucción, no decorativas. Se recomiendan frisos con escenas infantiles o legendarias. Sería de utilidad una pizarra alrededor de la clase construida sobre el zócalo de que ha hecho mención». Les propostes de modernització de l'escola i l'aula acabaven amb una afirmació contundent i clarivident: «Sobra por antipedagógica y antiestética la tradicional tarima».

El setembre del mateix any 1930 redactà una Memòria en què exposava les condicions que han de tenir els mestres que treballen a l'escola. Per Torroja han de tenir:

- Cultura general àmplia i una orientació pedagògic filosòfica, com una alta devoció professional.
- Capacitat d'adaptació a l'Escola. *És qualitat absolutament indispensable*.[7]
- Esforç continuat en la pràctica i esperit d'assaig.
- Condicions personals que no desdiguin, en cap concepte, de la noble missió del mestre.

Si aquests eren els requisits necessaris a tots els mestres, Torroja considerava que els directors havien de reunir unes condicions especials:

- Gran cultura general i pedagògica i esperit organitzador.
- Condicions personals refinades de do de gents, tolerància, conciliació, respectuositat, etc.
- Laboriositat i estricte compliment del deure.
- Saber fomentar la col·laboració i fugir d'imposicions sobre el personal i les tasques escolars.
- Continuïtat i constància en les normes acordades.
- Energia en els casos necessaris.

[7] Subratllat a l'original.

3. L'Escola d'Estiu de 1930

Represa la formació permanent dels mestres, l'estiu de 1930 s'oferí una variada gamma de cursos. Per una banda, s'oferia als participants un bloc de cursos de tècnica pedagògica: a) La mesura a l'escola com a mitjà per conèixer l'infant, a càrrec dels doctors Claudi Bassols, H. Sicart i Alexandre Galí; b) El joc, la vida de l'infant i l'escola, a càrrec de Narcís Masó; c) L'art a l'escola. Curset de realitzacions, per Sebastià Pla; d) Nocions d'educació física infantil, pel doctor J. Soler i Damians; e) La primera educació musical dels infants a l'escola, per Joan Llongueres. En el bloc de cursos generals s'oferien les propostes següents: a) Gramàtica catalana, a càrrec de Pompeu Fabra; b) Història de Catalunya, a càrrec de Ramon d'Alòs; c) Literatura antiga i moderna, a càrrec de Carles Riba; d) Els mètodes de la geografia humana aplicats a Catalunya, a càrrec de Pau Vila; e) Les Ciències Naturals a l'escola, a càrrec de Salvador Maluquer. A més, durant tota l'escola d'estiu funcionà un grup especial d'assaig d'escola activa, a càrrec del mestre de Palamós Antolí Tarrats, sota el control dels mestres Josep Barceló i Matas i Narcís Masó.

La Setmana Final canvia de ritme de treball i de continguts formatius. Els matins es dedicaren a lliçons i conferències i les tardes a visites culturals, actes oficials i acadèmics. Les lliçons constaven de dues sessions. Una primera per exposar el pla i explorar els alumnes; l'endemà per desenrotllar la lliçó. El treball del matí acabava amb una conferència.

Torroja participarà a la Setmana Final de l'Escola d'Estiu de 1930 en la lliçó pràctica dedicada al tema de «Civisme». És el document inèdit que presentem tot seguit. En aquell moment encara era mestre de l'escola pública d'Arenys de Munt. La seva intervenció tingué dues parts. El dia 21, la preparació de la lliçó pràctica per l'endemà; i el dia 22 va fer la lliçó.

Tenim una breu referència a la manera com va anar la seva la intervenció al programa de l'Escola d'Estiu de 1931, a l'apartat dedicat a la informació de la Setmana Final de l'any anterior. Hi llegim: «Concedida la paraula al senyor Torroja, comença la preparació de la lliçó sobre "Civisme". Explica la seva cooperació, seguidament fa una disquisició pedagògica per arribar a la posició doctrinal que pretén haver assolit. Demana molts coneixements pel mestre, i al mateix temps que sàpiga descendir al nivell de l'infant. Referint-se a la lliçó pràctica, diu que Civisme vol dir adaptació a l'ambient en què es viu, i que és resultat de tota una cultura personal. L'escola en aquest cas és educativa».

El tema del civisme va tenir continuïtat i un aprofundiment especial a l'Escola d'Estiu de 1933, que va tractar de manera especial «L'educació moral

i cívica a les escoles de la República». Torroja formava part de la ponència, juntament amb altres mestres de reconeguda vàlua sobre el tema.[8] Les conclusions d'aquesta «Conversa pedagògica», intensa i controvertida en el marc de l'escola laica, es publicaren posteriorment juntament amb una bibliografia repartida en els apartats següents: obres d'orientació general, laïcisme, el problema sexual, metodologia, congressos i llibres escolars.

4. El document

Es tracta d'un text d'onze pàgines. Les deu primeres són mecanografiades, llevat dels dos darrers paràgrafs, que són manuscrits. Al final hi ha la signatura manuscrita de Raimon Torroja i la data mecanografiada (Arenys de Munt 11 d'agost de 1930) i dos paràgrafs més mecanografiats. Els fragments manuscrits els hem transcrit en cursiva. És un text seguit, sense subapartats.

Al llarg de la conferència fa referència a diferents autors: Joan Palau Vera, Herbart, Pestalozzi, Montessori, Froebel, Decroly, Dalton, Hamaïde i William James; també esmenta Cassià Costal, professor de la Normal gironina i que amb la República va ser cridat a dirigir la Normal de la Generalitat; i fa referència a l'Institut Rousseau, de Ginebra, i al Congrés d'Educació Nova de Heidelberg, en el qual havia participat directament, com ja hem esmentat.

El document procedeix del fons que la seva filla Núria Torroja guarda a Caracas i que amablement ens ha cedit. N'hi ha una còpia al dossier del mestre Torroja, al «Fons Salomó Marquès. Magisteri exiliat de Catalunya» (Biblioteca de la Universitat de Girona).[9]

Comença la lliçó fent una referència a la participació a l'Escola d'Estiu de 1917, tot recordant el creixement professional que ha experimentat en aquests tretze anys treballant a les escoles de Monistrol de Montserrat (1918-1922), a Madrid, al grup escolar Cervantes, que funciona sota els paràmetres de centre experimental (1922-1926), i a Arenys de Munt (1926-1931).

Pel que fa al tema del «civisme», Torroja l'entén en el sentit més ampli de la paraula. Ell mateix ho explica a la seva lliçó: «vol dir adaptació al tipus

[8] Eren: Miquel Santaló, director de l'Escola Normal de la Generalitat; Elionor Serrano, inspectora de Primera Ensenyança; Joaquim Carreras i Artau, professor de l'Institut Balmes; Carme Martorell, mestra nacional de Tortosa; Pere Masó, mestre nacional de Figueres; Jaume Garret, director de la Graduada d'Artesa de Segre.

[9] Vegeu la descripció del fons a l'URL<http://www.udg.edu/fonsespecialsbiblioteca/SalomoMarques>.

d'ambient social que es viu. Per nosaltres voldrà dir comportar-se afinadament dintre el major grau de cultura que assoleix la nostra civilització.

»Representa una armònica [sic] síntesi de totes les virtuts morals i socials que nosaltres considerem més selectes i que pugui assolir l'infant en el curs de sa adaptació a l'ambient actual de ciutadania. Es resultat d'una formació d'àmplia base habitual i emotiva. Es tota una cultura personal. Es una pròpia formació».

Escola d'Estiu. Any 1930. Setmana final. Preparació de la lliçó pràctica sobre civisme a càrrec de Raimon Torroja[10]

El desenvolupament d'una lliçó pràctica qualsevol suposa sempre, sobre tot quan aquesta lliçó es presenta com a objecte de discussió, dos ordres de precedents: uns que assenyalen l'orientació teòrica, altres que es refereixen a detalls de mètode, de tècnica pedagògica. I quan la lliçó s'anuncia aixís amb un tema com aquest: *Civisme*, aleshores interessa més encara la presentació i estudi de tots aquests precedents.

Davant d'aquesta obligació que he cregut ineludible plantejar-me, i en reflexionar sobre el que em calia fer per a portar a bon terme el meu propòsit, acomplint aixís, de la mellor faiçó que em sia possible, l'encàrrec rebut de la Comissió de la Setmana final d'aquesta enyorada Escola d'Estiu, he trovat, repassant treballs i notes meus, en mi mateix, la trajectòria d'un procés que crec are molt a propòsit presentar. Penso que ell, a més de donar una perfecta idea de la meva actual posició teòrica en el que a tota llei de tasques escolars es refereix, pot servir per a discórrer sobre les variacions recents de les doctrines pedagògiques dels nostres dies.

Era a l'Escola d'Estiu de l'any 1917. Alumne del curset de lliçons pràctiques sobre «L'estudi dels animals a l'Escola primària», dirigit pel nostre malaguanyat Joan Palau Vera, a qui de pas tributo un sentit record, vareig rebre d'ell la comanda de presentar un model de tipus de lliçó herbartiana, tenint en compte allò que Herbart anomena els «moments psicològics».

[10] Com que es tractar de la transcripció d'un document, hem optat per mantenir la versió original de l'autor sense corregir l'ortografia i expressió escrita. S'ha fet ús de la cursiva en cas d'aparèixer al text original paraules o expressions breus subratllades a la part mecanografiada del text reproduït. La part final del text manuscrita, com ja s'ha dit, també es reprodueix en cursiva per fer-ho evident al lector interessat.

Aquesta lliçó sigué publicada al nombre de «Quaderns d'Estudi» corresponent a maig de 1918.

Deia aixís en l'introducció: «El savi pedagog de Gotinga ha creat, com aquí s'ha dit, un formulisme per a donar les lliçons, millor dit, per a desenrotllar el procés total de l'adquisició de coneixements científics. Va dir-se l'altre dia que no es tractava sinó de procediments perfeccionats. Jo estic convensut que Herbart ha fet quelcom més que perfeccionar procediments, donant amb els seus graus formals de l'ensenyament la fórmula més adaptada al procés psicològic de tot estudi veritable. S'ha tingut per ideal el més preuat d'activitat intelectual: la investigació pura, el pur procés eurístic, la reinvenció; s'han fet esforços per a cristal·litzar-lo, per a trobar el *mètode*, que diria Pestalozzi; mes, si be no han estat estèrils, han donat la convicció de que sa realització pràctica i general és gairebé impossible. Doncs bé, Herbart resol el problema: dóna la màxima valor a la lliure investigació en els dos graus primers, i, en el tercer, complementa el treball fet, donant-li una accentuada valor didàctica. Aquest coneixement així adquirit i completat passa ja a enriquir la nostra experiència i havem de fer-ne ús: això és el cal fer en el grau quart. Cap una més admirable adaptació a la nostra naturalesa psicològica?».

Aquesta era la meva posició teòrica en proposar-me desenrotllar una lliçó pràctica ara fa tretze anys. D'aleshores ençà he viscut aquestos anys d'experiència professional i de reflexió i he tingut sortoses i favorables ocasions de viure en excel·lents medis escolars i de conèixe'n molts d'altres. Avui, doncs, quina serà la meva doctrina?

Herbart representa una fase ben característica de la Psicologia i la Pedagogia vuitcentistes: la concepció intelectualista de les nostres funcions anímiques i la creença d'arrivar a conèixer els mecanisme dels processus cerebrals, com aquell qui arriva a compendre el de un complicat aparell de rellotjeria. L'educació per l'instrucció, el formulisme de les lliçons, l'aplicació de les matemàtiques als processus intelectius, etz., són fites típiques d'aquest moment de l'Història de la Pedagogia.

Mes, prompte envaexen el camp noves experiències, noves concepcions. L'intelectualisme cedeix devant l'evidència de les valors emotives i de la volició que pretenen, de retop, predominar; però s'imposa desseguit un criteri més ponderat, més just: res de facultats com res de predominis específics ni d'abstraccions funcionals; sinergia funcional, sentit biològic de tota

llei de processus vitals. S'ha arribat a trobar en cada fenòmen psíquic gran nombre d'elements que abans, dintre els criteris classificadors i simplistes, separàvem i abstrèiem. Ha continuat l'afany per les mesuracions, però amb criteri més positivista i amb mires a l'obtenció tant sols de les síntesis que autoritzin les experiències nombroses. Representació admirable d'aquesta tasca és avui, entre altres, l'Institut Rousseau de Ginebra.

I la Pedagogia, com és sabut, ha seguit aquestes fluctuacions bategant ansiosament les ales...

Ha vist destruïda la teoria escolàstica de les facultats i les afirmacions de la Psicologia intelectualista que li feren creure en l'eficàcia de les intervencions directes fins al punt de poder amotllar a tipus preconcebuts el desenvolupament de l'infant; i, en canvi, s'ha ofert devant sos ulls la visió de l'extraordinària complexitat dels fenòmens vitals. Ha reconegut la sustantivitat de l'infantesa i pressentit sa significació biològica, i com, oh, marevelloses intuicions rousseaunianes!, es donen per a produir-se el pas des d'ella a l'home adult processos que desconeixem i fenòmens quina valor tampoc sabem apreciar, però que estem segurs que cal respectar. Ha comprès com el concepte de l'ambient indistint i únic de Lamark i Darwin, en reduir la vida a una adaptació passiva a n'ell, fruit del criteri egocentrista, ha deixat el lloc a l'especificitat d'ambients vitals, ço és, a l'existència d'un ambient propi de cada ser i àdhuc de diferents moments de sa existència. I, finalment, ha acceptat el paral·lelisme remot entre els processus individuals de desenvolupament i els de la raça, afermant, en conseqüència, que totes les adquisicions psico-fisiològiques es fan, casi sempre, en un sentit reconstructiu.

Complexitat foncional molt poc coneguda, sustantivitat i significació biològica de la infantesa, multiplicitat d'ambients, eurística. Veus aquí els principis fonamentals sobre què s'apoia la moderna ciència de l'Educació, les pedres angulars d'eix edifici.

De la complexitat funcional, tan poc coneguda, se'n deriven l'acció indirecta, l'inhibició prudent, l'empirisme, en una paraula. I és ben curiós constatar que arrivem a la posició empírica després dels grans avenços que han fet les ciències biològiques.

De la sustantivitat de l'infantesa en trèiem la tendència a concedir gran valor a totes les manifestacions espontànies de l'infant, presenciant-les i

respectant-les acuradament, la teoria del interès, l'afirmació de l'energia creadora del nen i el concepte tan interessant de la llibertat.

De l'especificitat d'ambients ne deduïm la conveniència d'enriquir-li amb tota classe d'elements, el que li calgui més a l'escola i a la vida; i la necessitat ineludible per l'educador de saber-lo interpretar en tot moment i adaptar-s'hi, pel que necessita una preparació científica suficient per arribar a posseir una concepció biològica del món d'acord amb les més altes adquisicions científiques; i, a més, tota l'habilitat i art del mestre que, segons expressió clàssica, sab descendir al nivell dels nois.

Finalment, el mètode eurístic, L'escola activa, els aprenentatges de tota llei per camí reconstructiu han produït una veritable transformació, un daltabaix formidable dintre el camp de l'anomenada tècnica metodològica. Tots l'havem presenciada aquesta transformació i podem constatar-ne ses diverses fases comparant moltes escoles actuals.

La coincidència en els principis generals esmentats sembla evident. Al tercer Congrés d'Educació nova celebrat a Heidelberg l'any 1925 vareig tenir ocasió d'apreciar-ho aixís. Era el tema central del Congrés «Desenvolupament de l'energia creadora en el nen». Ponents de diferents i àdhuc oposades filiacions filosòfiques coincidiren en el que es refereix a activitats lliures, la valor de la emoció, l'educació per l'art, energia creadora, interès, gust pel treball.

Però aquesta coincidència no es dóna, no s'ha donat mai, en el terreny de les realitzacions pràctiques. En aquell mateix Congrés es donà compte d'una varietat extraordinària de mètodes, procediments i materials emprats en diferents escoles. Des de l'orientació clarament derwiana, l'empirisme pur, l'educació per realitats, fins a la preocupació pel formulisme que representaven Decroly i Hamaïde.

Varietat, dualisme. Cal fixar l'atenció en aquestes dues notes. Caracteritzen la Pedagogia dels nostres dies amb més intensitat que mai. Varietat per allò que s'ha dit sempre del llibret de cada mestre i de la més o menys presumptuosa convicció de cada un de posseir la veritat en creurer en la excelència de sos mètodes.

El dualisme és també tan antic dintre el nostre camp. Sigué la qüestió més important del Congrés de Heidelberg, i podria plantejar-se aixís: El nen

s'ha de desenrotllar lliurement amb instruments especials o sense?. La llibertat del nen serà, doncs, *lliure* o formalitzada?

Herbart i Pestalozzi pensaven ja en les activitats del nen amb fi propi, utilitàries. Recordem aquella frase dels anglesos: «No es desenrotlla el poder digestiu de l'estómac ingerint troços de goma, sinó amb bons biftecs». No es desenrotlla, per exemple, l'hàbit del càlcul per mitjà de fórmules i exercicis abstractes, sinó comptant molt amb exemple concrets, amb cassos reals. I així, en totes les activitats educatives.

Són nombrosos els aparells, utensilis, exercicis, etz. que utilitzen vàries escoles com a mitjans excelents per a afavorir el desenvolupament de l'infant. Montessori, Froebel, Decroly, Dalton, etz.. Obliden que el mellor exercici per el nen és *viure sa vida* i els mellors instruments, els que ella mateixa li ofereix. Formalitzar les activitats del nen és, probablement, una cosa irrealitzable, improcedent, irrespectuosa. La veritable llibertat no admet instruments de desenrotllo més o menys ingeniosos i, en canvi, vol ambient adequat i bones ocasions i estímuls per el treball.

«L'escola té avui plantejats i planteja a cada pas infinitat de problemes. El treball dels mestres deixa un rastre d'interrogants que porta a una desorientació general. I és ben curiós observar com aquest fenomen es produeix en el cor i en el cervell dels mestres més selectes de tot el món i en el si de les institucions escolars que es consideren més perfectes. Parleu-ne amb uns i viviu per uns dies la vida dels altres. No hi ha cap dupte que estem atravessant moments d'intensa convulsió revolucionària en el camp pedagògic. Se realitza una veritable selecció i renovació de valors. Esclats de llum veiem de tant en tant que ens captiven de moment amb excés, segurament. Segueixen doctrines, procediments, etc. que en prometen les solucions somniades. Però a tots, el temps, la crítica i l'experiència acaben per reduir a son just lloc. Així convé que sigui; així havem de procurar tots els mestres que sigui.

»Tot procés revolucionari presenta dues característiques evidents: una, despreci per totes les coses anteriors a la revolta; altra, afany d'assajar coses noves amb inconstància i il·lusionisme excessius. Dos mals, naturalment. Aquestes característiques es donen avui en el camp pedagògic al costat de l'obra ferma que, sens dupte, es construeix arreu.

»L'experimentació, principalment en el camp de les ciències biològiques, no té valor si no va precedida d'una formació doctrinal solida, d'una veri-

table orientació i adequada metodologia i d'una executòria prou afinada i subtil per a treure'n delicadament els resultats cobdiciats. Per això els mestres que senten la inquietud general de la Pedagogia nova convé que no es deixin arrossegar massa en aquest sentit.

»Cada hu pensarà en les condicions de la seva escola i en l'ambient on ha de desenrotllar son treball. Segons aquesta visió clara i real es farà càrrec de les possibilitats que se li ofereixen, possibilitats prudencials, que aquesta serà prou gran i gloriosa victòria. Tenint cura sempre de seleccionar en les experiències passades, que són la nostra base i punt de sortida per a noves adquisicions. Es clar, que sempre conservarà el mestre la orientació general o filosòfica, com una alta devoció professional. Hi ha llibres excelents per això. Qui pod negar la radiosa llum i estímuls que ofereix l'Emili, de Rousseau, al mestre devot de sa tasca?

»La tàctica d'objectius concrets, de realitzacions successives dintre d'una orientació bona, clara i emocionant: això interessa portar al cor de tots els mestres. Que ja sabem prou be que tots els avanços de la raça són una resultant d'un nombre infinit d'experiències, esforços, fracassos, etz.; és a dir, de la tasca dels obrers humils, tasca fonamental i indispensable. Després, en virtut d'aquest enorme desplaçament de fets pedagògics, ja vindran les salvadores i suspirades síntesis. No pas en virtut de les impaciències, que més aviat destorben». (De l'autor, article publicat a *Butlletí dels Mestres*, núm. 27, 1 març 1923).

Es hora ja de que dirigeixi les meves idees a la lliçó pràctica, és hora de treure conseqüències, és hora de concretar. Com deia en començar he cregut indispensable donar compte de la meva posició teòrica i he procurat fer-ho d'una manera sintètica, pensant sempre en la brevetat.

Resumint, doncs. Havem pogut apreciar el següent:

a) Coincidència gairebé general en els principis teòrics fonamentals sobre què descansa la nostra ciència.

b) Existència d'una gran varietat de mètodes i procediments i dualisme entre les activitats reals i les formalitzades. La meva posició és genuïnament eclèctica pel que es refereix al primer i francament inclinada a les activitats reals i utilitàries pel que es refereix al segon.

c) Tercera afirmació que considero de molta importància i sobre la que prego l'atenció de tots: Tàctica d'objectius concrets, de realitzacions

successives, metòdiques. Allunyar de nosaltres l'excessiva tendència a les innovacions, creient veure en elles solucions definitives, receptes maravelloses, i atribuint a les intervencions dels mestres i de l'escola una eficàcia i transcendència que no tenen. Deia jo, a propòsit d'aquest extrem, en la Memòria presentada a la Junta d'Ampliació d'Estudis amb motiu d'un viatge pensionat a l'extranger per visitar escoles noves a l'any 1925: «Requiere el maestro que lee, que viaja, que se entera de todas estas cosas en profundo y arraigado sentido práctico para no caer en el mal de divagación y de la duda, para no incurrir en el grave error de método de querer experimentar lo teórico sin haber preparado antes de manera meticulosa y científica las condiciones reales que exige el experimento. *Natura non fecit saltus*. Nuestro caudal pedagógico está constituido por nuestras escuelas, por la rutina que nos han legado los *maestros viejos* y por nuestra propia formación profesional. No podemos sustraernos completamente a todo esto. Por otra parte, no debemos olvidar que en la obra de los que nos han precedido hay positivos valores que no debemos desdeñar sino cultivar con verdadero cariño».

Es el tema de la lliçó de demà Civisme.

Civisme, en el sentit més ampli de la paraula, vol dir adaptació al tipus d'ambient social que es viu. Per nosaltres voldrà dir comportar-se afinadament dintre el major grau de cultura que assoleix la nostra civilització.

Representa una armònica síntesi de totes les virtuts morals i socials que nosaltres considerem més selectes i que pugui assolir l'infant en el curs de sa adaptació a l'ambient actual de ciutadania. Es resultat d'una formació d'àmplia base habitual i emotiva. Es tota una cultura personal. Es una pròpia formació.

L'acció de l'escola en aquest cas és destacadament educativa. No es tracta d'ensenyaments, ni aprenentatges especials, ni activitats específiques. Es la vida total de l'escola, del carrer i de casa. Es una formació pròpiament d'exemple, de lliçons ocasionals, en una paraula, d'ambient. Existeix, sens dupte, un *civisme infantil* quina realitat i alcanç coneixem prou bé tots els mestres. Aquest civisme és la forma infantil, per dir-ho aixís, de la futura ciutadania. No pretenem pas, de conformitat amb la doctrina exposada, intervindre directament en tot el procés en virtut del qual es realitza tant interessant transformació. Procurarem presenciar-lo en els aspectes que caiguin dins el camp de la nostra observació i seguir-lo amb el major inte-

rès. Repeteixo que es tracta d'un procés molt ampli i complexe, plenament viscut i predominantment inconscient.

En arrivar als graus superiors de l'escolaritat, es trova en els nois una gran capacitat emotiva, una inclinació als moviments generosos i altruistes i una preparació intelectual notable, fenòmens ben propis de l'adolescència. Es l'hora en que es desperten els anomenats interessos socials i, per tant, l'hora de l'intervenció més directa del mestre, fent-ne, d'aquests interessos, tant vivament sentits, objecte especial d'estudi, objectivació pròpia, establint lligams entre les formes superiors del civisme infantil i les incipients de la ciutadania dels adults. Es multiplicaran les lliçons, s'invitarà contínuament a la reflexió per tal d'obtenir pel estat de consciència de totes les valors que romanien difuses en la pròpia formació moral.

La lliçó de demà serà una d'aquestes. El programa podria ésser aquest:

Civisme infantil en les agrupacions infantils, jocs, escoles. En unes, violència, manca de respecte, malestar; en altres, suavetat, dignitat, benestar.

Visió de conjunt de

Pobles incultes/ Violències, intolerància, despotisme, indignitat. Evocació d'escenes salvatges i Pobles cultes/ Respecte mútue, l'home ciutadà, llibertat, ordre moral. Evocació d'escenes cultes.

Concepte de Ciutadania, assenyalament del procés que ha seguit l'Història per arrivar-hi, les ilusions dels revolucionaris francesos i dels dotzanyistes espanyols.

Avui assolim formes superiors de ciutadania

Autoritats ciutadanes.

Com aquesta podrien plantejar-se'n moltes de lliçons sobre Civisme. I cal tenir present que moltes vegades la lliçó pren altres direccions segons l'interès que manifesten els nois o les incidències que es donen durant son transcurs.

No hi ha dupte que aquestes lliçons, com les que es venen donant en aquesta Setmana Final, presenten una sèrie de dificultats pràctiques i d'inconvenients que tots havem de donar com a cosa entesa i prevista. Manca el coneixement previ entre alumnes i mestre i, per tant, la concatenació

prèvia de sentiments i idees; manca l'intimitat de la sala de classe; sobra el caràcter espectacular que nos veiem obligats a donar-hi.

La lliçó es donarà en forma de conversa. Deuria complementar-se amb exercicis varis com composicions, dictats de fragments escollits, lectures, recerques, examen de fotografies i quadres, representant escenes, instruments, etz.. Però això és impossible fer-ho demà. La conversa serà, doncs, una part tant sols de la lliçó. I en ella deuria resplandir, si jo sabés fer-ho, l'emoció que li cal en aquesta lliçó per a ésser ben complerta. Cosa difícil, com he dit, per mancar la realitat i la comunitat prèvia de sentiments.

Es hora ja de finir. Prou he abusat de la vostra atenció en el curs d'aquestes disquisicions teòriques.

Què en queda, doncs, d'aquella lliçó herbartiana de que vos parlava al principi? Sens dupte en queda la trajectòria intel·lectual casi íntegra, si en desprenem el rigor formulístic, ja deixem més lliure el nen de seguir el seu camí psicològic, sens imposició, per la nostra part, de cap mena. Ell de la lliçó en treurà allò que li interessi més o sia el que més li convinga per al seu desenrotllo ulterior. Per tal de que n'obtingui el benefici major nosaltres posen em joc, al costat dels processus ideatius, el valor de l'emoció i l'excitació a l'obrar, com voldria William James; i no descuidem de que en l'ambient hi trovi tota mena de sugestions i estímuls.

De la lliçó herbartiana en queda la trajectòria intelectual bastant integra. Perquè, després de tot havem comprovat, cada dia més, que al nen la forma de treball que més l'interessa és l'investigació. Fora d'aquells cassos en que, per abreviació de processos i altres raons d'ordre biològic, accepta a plaer les coses fetes.

Es curiós constatar com, a propòsit de Herbart, tenen els grans homes un fons de raó que es transmeten uns als altres, malgrat que les dades que posseexen, segons l'època en que han viscut, sien tant diferents. Què no diríem també de la gran figura de Rousseau?

Un fons de raó que substitueix, que es trasmet de unes generacions a altres a travers de l'incessant canvi de mètodes i procediments i fórmules de que tan nos enorgullim a voltes.

Poc interessarien a Rabindranath Tagore quan als mestres argentins que esperaven segurament d'ell les famoses receptes en forma de llampants mètodes o procediments els digué tan sols: «Estimeu als nens... i deixeu-los en llibertat!».

Raimon Torroja. Arenys de Munt 11 d'agost de 1930.

(Parèntesi. En varis passatges d'aquest estudi hauria pogut obrir el parèntesi que era per a reforsar la meva doctrina amb afirmacions i altres sugestions que feu abans d'ahir, el Sr. Costal. Ell, refutant amb molt encert la teoria que tan ...inament representen els nominalistes del Renaixement arrivà a conclusions que nos diuen clarament, i aquí estem plenament d'acord, que el noi enten de la lliçó nostre el que més li interessa, interès biològic, i que desconeixem els processos que en ell s'originen a conseqüència de les nostres intervencions educatives; és més, nosaltres, adults ja formats, amb un convencionalisme lògic ja acceptat mutuament, traurem podser la mateixa interpretació d'una conversa o conferència? El Sr. Costal nos oferí en aquell admirable treball un tractat viu de Paidologia, que exposa per nosaltres a Preyer o a Balwin per l'emoció que suposa. Es una gesta que devem admirar tots i agrair. La gesta de l'home, l'estudi que, superant la dolor intensa del pare, ofereix amb serena unció litúrgica troços de la pròpia sang a l'altar de la ciència).

Informació sobre els autors dels articles

Information about the authors of the articles

Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació
Núm. 27 (gener-juny, 2016), pàg. 245-249
Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana
ISSN: 1134-0258
e-ISSN: 2013-9632

Informació sobre els autors dels articles
Information about the authors of articles

Aldana Mendoza, Carlos. Doctor en Educació (Universitat de La Salle, Costa Rica). Màster en Pedagogia (UNAM, México) i llicenciat en Pedagogia (Universitat de San Carlos de Guatemala). Docència en tots els nivells educatius des de fa trenta-cinc anys. Membre de les Oficines de Drets Humans i Pastoral Social de l'Arquebisbat de Guatemala. Responsable d'Educació del projecte «Cultura de la paz» de la UNESCO. Va formar part del programa nacional de «Resarcimiento de Guatemala». Viceministre tècnic d'educació durant l'any 2008. Director general de docència de la USAC, 2010-2012. Activista i educador popular vinculat als esforços per l'educació de joves, pobles indígenes, i drets humans (principalment dels infants i dones). Professor titular de la Facultat d'Humanitats de la USAC des de 1985. Premi a l'excel·lència acadèmica al professor universitari 2004. Autor de llibres sobre pedagogia, educació, filosofia i drets humans. Adreça electrònica: calosaldanamendoza@gmail.com

Carbonell Sebarroja, Jaume. Pedagog, periodista i sociòleg. Membre de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Fundador de la Revista *Cuadernos de Pedagogía* i director fins a la jubilació. Actualment hi continua col·laborant. Assessor del *Diari de l'Educació* i professor col·laborador de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Ha investigat, pronunciat conferències i publicat articles sobre diversitat de temes d'educació. Ha publicat deu llibres, el darrer de 2015, amb el títol *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa.* Adreça electrònica: jaume-carbonell@hotmail.com

Carrillo Flores, Isabel. Professora titular del Departament de Pedagogia i investigadora del Grup Consolidat de Recerca Educativa (GREUV) de la Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Docència en les àrees de sociologia de l'educació i pedagogia social. Participa en els màsters interuniversitaris d'Educació Inclusiva i d'Estudis de Dones, Gènere i Ciutadania, i és integrant del Centre d'Estudis Interdisciplinaris de Gènere de la UVic-UCC. Les línies d'investigació i publicació versen sobre ètica, valors i ciutadania; gènere i educació; patrimoni educatiu; educació i cooperació. Adreça electrònica: isabel.carrillo@uvic.cat

Dalmau i Ribalta, Antoni. Membre de la Societat Catalana d'Estudis Històrics. S'ha especialitzat, en el terreny historiogràfic, en la recerca sobre la Catalunya del tombant de segle xix-xx, particularment al voltant de la violència social i l'obrerisme revolucionari. Ha publicat articles en diverses revistes d'història contemporània i és autor, entre d'altres, d'*El cas Rull. Viure del terror a la Ciutat de les Bombes. 1901-1908* (2008), *Set dies de fúria. Barcelona i la Setmana Tràgica (juliol de 1909)* (2009), *El procés de Montjuïc. Barcelona al final del segle xix* (2010, premi Agustí Duran i Sanpere d'Història de Barcelona) i *La Guerra Civil i el primer franquisme a l'Anoia. Els protagonistes* (2014, premi Gumersind Bisbal 2013). Adreça electrònica: adalmauribalta@gmail.com

García Ferrandis, Ignacio. Doctor per la Universitat de València. Professor ajudant del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials de la Universitat de València. El seu camp d'investigació s'ha centrat en l'educació ambiental i la didàctica de les ciències experimentals. Sobre aquestes matèries ha publicat diversos articles en revistes nacionals i internacionals. Adreça electrònica: ignacio.garcia-ferrandis@uv.es

García Ferrandis, Xavier. Professor agregat de la Universitat Catòlica de València Sant Vicentet Màrtir. Doctor en Medicina i Cirurgia per la Universitat de València. Els seus àmbits de recerca estan relacionats amb la història de la salut a Espanya durant el primer terç del segle xx i, especialment, durant la Guerra Civil. No obstant això, ha publicat diversos treballs en l'àmbit de la didàctica de les ciències. Adreça electrònica: xavier.garcia@ucv.es

Feldfeber, Myriam. Llicenciada en Ciències de l'Educació i Doctora per la Universitat de Buenos Aires (UBA). Màster en Ciències Socials amb orientació en Educació per la Facultat Llatinoamericana de Ciències Socials (FLACSO). Professora de Política i Institucions Educatives i de Sociologia de l'Educació a la Facultat de Ciències Socials de la UBA i investigadora de l'Institut d'Investigacions de la mateixa universitat. Coordinadora del grup de treball de CLACSO «Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe». Participa en la coordinació de la Xarxa Llatinoamericana d'Estudis sobre Treball Docent (ESTRADO). Adreça electrònica: mfeldfeber@gmail.com

Garcia Ferrero, Jordi. Professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona i consultor en el grau d'Educació Social de la Universitat Oberta de Catalunya. Premi Extraordinari de Doctorat per la Universitat de Barcelona (2012-13). És autor del llibre *Caminar. Experiencias y prácticas formativas* (2014). Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: jgarciaf@ub.edu

Marquès Sureda, Salomó. Doctor en Filosofia i Lletres (Secció Ciències de l'Educació) per la Universitat Autònoma de Barcelona (1978). En l'actualitat, professor emèrit per la Universitat de Girona. Ha impartit docència en l'àmbit historicoeducatiu des del curs 1978-79, primer a la UAB i, posteriorment, des de la seva creació (1991), a la Universitat de Girona. Ha investigat sobre l'escola durant la República i el franquisme a Catalunya: de manera especial, la depuració i l'exili del magisteri. Autor d'articles en revistes especialitzades nacionals i estrangeres, així com llibres científics i de divulgació. Entre aquests: *L'exili dels mestres (1939-1975)*, Universitat de Girona, Girona, 1995; *La repressió del professorat de Catalunya sota el franquisme (1939-1943) segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996; *Tradició i renovació pedagògica 1898-1939*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002; *Els mestres de la República,* Ara Llibres, Barcelona, 2006; *Mare de Déu, quina escola! Els mestres contra Franco,* Ara Llibres, Barcelona, 2008. Adreça electrònica: salomo.marques@uvic.cat

Martínez Bonafé, Àngels. Professora d'Història a l'IES Isabel de Villena de València i de Didàctica de la Història al Màster de Professorat de Secun-

dària a la Universitat de València. Membre de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià. Ha organitzat congressos, jornades, seminaris, investigacions, cursos i escoles d'estiu relacionades amb la formació del professorat per a la democratització de l'ensenyament i hi ha participa. Coordinà l'edició de la carpeta de materials «Viure la democràcia a l'escola» (Graó, 1999; MCEP-Kikiridi 2002, 2005). És autora i coautora de diverses publicacions relacionades amb la innovació educativa i amb la història dels moviments de renovació pedagògica. Ha col·laborat amb l'administració educativa en el procés d'experimentació de la reforma d'ensenyances mitjanes (1986-88) i en les activitats dels Centres de Formació del Professorat de diverses comunitats autònomes. Adreça electrònica: ambonafe@gmail.com

Oliveira, Dalila Andrade. Doctora en Educació per la Universitat de São Paulo. Professora titular de la Facultat d'Educació de la Universitat Federal de Minas Gerais (Brasil) i coordinadora del programa de postgrau d'Educació. Investigadora del Consell Nacional de Desenvolupament Científic i Tecnològic del Brasil. Coordinadora de la Xarxa Llatinoamericana d'Estudis sobre Treball Docent (ESTRADO). Forma part del Grup de Treball de CLACSO «Políticas educativa y derecho a la educación en América Latina y el Caribe». Ha estat presidenta de l'Associació Nacional de Postgrau i Recerca Educativa (ANPED) del Brasil. Les àrees d'investigació i publicació són: educació i polítiques públiques, gestió escolar i treball docent a Amèrica Llatina. Adreça electrònica: dalila.a.o@gmail.com

Otero Urtaza, Eugenio. Professor de la Universitat de Santiago de Compostel·la (campus de Lugo) acreditat per a catedràtic d'universitat. La seva carrera docent està vinculada a la formació del professorat. Com a investigador ha escrit diversos llibres i un centenar de treballs més sobre la influència de la Institución Libre de Enseñanza a Espanya. En especial destaquen les seves investigacions sobre el pensament de Manuel Bartolomé Cossío, les Missions Pedagògiques de la Segona República i la xarxa de relacions que mantenia Francisco Giner amb la pedagogia europea. Adreça electrònica: otero.urtaza@usc.es

Vilafranca Manguán, Isabel. Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Membre del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de

Barcelona. S'ha especialitzat en l'àmbit de la història de l'educació i en la dimensió ètica del fet educatiu. Entre les seves publicacions més recents destaca la participació en el llibre *La conciliación familiar, laboral, social y personal: una cuestión ética* (2014). Adreça electrònica: ivilafranca@ub.edu

Vilanou Torrano, Conrad. Catedràtic i professor del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona i llicenciat en Filosofia per la Universitat Ramon Llull. Investigador principal del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social) de la Universitat de Barcelona. S'ha especialitzat en la història conceptual i discursiva del pensament pedagògic. Director de la revista *Temps d'Educació*, que edita l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. Adreça electrònica: cvilanou@ub.edu

Vilches Peña, Amparo. Doctora en Química i professora titular del Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials de la Universitat de València. El seu camp principal de recerca està centrat en aspectes axiològics de l'aprenentatge, l'educació per a la sostenibilitat i la ciència de la sostenibilitat. Sobre aquests temes ha presentat més d'un centenar de comunicacions en congressos, ha dirigit vuit tesis doctorals, ha publicat diversos llibres, capítols de llibres i nombrosos articles en revistes d'educació i didàctica de les ciències. Adreça electrònica: amparo.vilches@uv.es

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS PER A L'EDICIÓ

1. Els articles han de ser originals i estar redactats en llengua catalana, preferiblement, tot i que també s'admetran articles rebuts en altres idiomes sempre que el seu interès ho justifiqui. La direcció es reserva el dret de sol·licitar la traducció dels articles que no s'hagin presentat en llengua catalana als autors per a la seva publicació.
2. Els articles s'han de presentar en suport de paper i en disquet (preferiblement en MS Word per a PC o MAC).
3. El tipus de lletra ha de ser, preferiblement, Times dels cos 12, i el text s'ha de compondre amb un interlineat d'espai i mig.
4. L'extensió del articles no pot ser inferior a deu pàgines ni superior a vint-i-cinc (trenta línies de setanta espais). Tots els fulls han d'anar numerats correlativament.
5. Les notes s'han de posar numerades correlativament a peu de pàgina. Per a les referències bibliogràfiques de les notes s'han de seguir els criteris següents:
6. Els llibres s'han de citar: Cognom [*Atenció:* són versals*, no majúscules*], Nom sense abreujar; Cognom, Nom sense abreujar; Cognom, Nom sense abreujar. *Títol de la monografia. Subtítol de la monografia*, nombre de volums. Lloc de publicació-1: Editorial-1; Lloc de publicació-2: Editorial-2 [Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins la col·lecció o subcol·lecció], Any, Nombre de pàgines [Informació addicional].

   Els articles de publicacions periòdiques s'han de citar: Cognom [*Atenció:* són versals*, no majúscules*], Nom sense abreujar; Cognom, Nom sense abreujar; Cognom, Nom sense abreujar. «Títol de la part de la publicació en sèrie», *Títol de la Publicació Periòdica* [Lloc d'Edició-1; Lloc d'Edició-2], número del volum, número de l'exemplar (dia mes any), número de les pàgines en què apareix aquesta part [Informació addicional].
7. En cas que hi hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i s'ha indicar dins el text el lloc

en què s'han d'incloure durant el procés de maquetació. Les fotografies, els dibuixos o les imatges s'han d'entregar en reproducció fotogràfica o en format digital JPG o TIF i amb una resolució mínima de 300 punts.

8. Els títols dels apartats han d'anar en versals i numerats.
9. Cal adjuntar algunes dades del currículum de l'autor o els autors, amb un màxim de 4 línies, que han d'incloure: institució a la qual pertanyen i el correu electrònic.
10. Al principi de l'article hi ha d'haver el títol en la llengua original de redacció i la traducció a l'anglès. S'hi ha d'afegir també un resum, d'un màxim de quinze línies, i les corresponents paraules clau, en català, castellà i anglès.
11. Amb vista a la indexació en diferents bases de dades, es demana que es segueixi el *Thesaurus català d'educació*.
12. Per garantir la qualitat dels treballs que es publiquin, el Consell de Redacció enviarà de manera anònima els articles a especialistes, els quals recomanaran si un article pot publicar-se immediatament, necessita revisió, o bé és rebutjat. Es comunicarà als autors l'acceptació dels treballs. Si el treball requereix revisió, es facilitaran als autors els comentaris escrits dels especialistes que l'hagin revisat.
13. Els treballs s'han d'adreçar a la direcció de la revista o a algun dels membres del Consell de Redacció. Correus electrònics: bernat.sureda@uib.es i joan.soler@uvic.cat.

PRESENTATION REGULATIONS OF ORIGINALS FOR PUBLISHING

1. Articles must be original and be written in Catalan, preferably, although articles received in other languages will be admitted, providing their interest warrants this. The management reserves the right to ask the authors for the translation of articles that have not been submitted in Catalan for their publication.
2. Articles must be submitted on paper and on disk (preferably in MS Word for PC or MAC).
3. Letter font must, preferably, be Times size 12, and the text must have one and a half line spacing.
4. The length of the articles cannot be shorter than ten pages or longer than 25 (30 lines of 70 spaces). All pages must be numbered consecutively. The Editorial Board may authorise the publication of longer articles.
5. Notes will be placed consecutively numbered as footnotes. Bibliographic references of the notes must meet the following criteria.
6. Books must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. *Title of the monograph. Subtitle of the monograph*, Number of volumes. Place of publication-1: Publishing house-1; Place of publication-2: Publishing house-2, [Name of the Collection, Name of the sub collection; number in the collection or sub collection], Year, Number of pages [Further information].
   Articles from periodical publications must be cited: Surname [*Notice they are small caps not capital letters*], Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name; Surname, Unabbreviated name. «Title of the serial publication», *Title of the Journal* [Place of publication-1; Place of publication-2], number of volume, number of issue (day month year), number of pages on which this part appears. [Further information]
7. Should there be figures, photographs, graphs or tables, they must be presented consecutively numbered on separate sheets and theplace where they should be included during the layout process must be indicated in the text. Photographs, drawings or images must be submitted as photo-

graphic reproductions or in JPG or TIF digital format, with a minimum resolution of 300 points.

8. Titles of sections must be in small caps and numbered.
9. Details of the author's or authors' CV must be enclosed, with a maximum of four lines, which will include: institution the author or authors belong to and their e-mail address.
10. The title in the original language along with its translation into English will be at the beginning of the article. An abstract must also be added, with a maximum of 15 lines, and the corresponding key words in Catalan, Spanish and English.
11. With a view to indexing in different databases, authors are requested to follow the *Thesaurus català d'educació*.
12. In order to ensure the quality of the articles that are published, the Editorial Board will send the articles anonymously to specialists, who will recommend whether an article can be published immediately, needs revision, or is rejected. Authors will be informed of the acceptance of the articles. If the article requires revision, the written comments of the specialists who have reviewed it will be made available to the authors.
13. Articles must be sent to the journal's address or to a member of the Editorial Board. E-mails: bernat.sureda@uib.es and joan.soler@uvic.cat

Isabel Carrillo Flores
Presentació: La construcció històrica del dret a l'educació en contextos de transició política democràtica.

Jaume Carbonell Sebarroja
Introducció: El llarg camí vers el dret de l'educació

Isabel Carrillo Flores
Significant el dret a l'educació. Recomanacions de les Conferència Internacional d'Instrucció Pública en el període d'entreguerres

Carlos Aldana Mendoza
La educación en Guatemala: entre la guerra y los acuerdos de paz

Eugenio Otero Urtaza
Unha aproximación ao debate actual sobre cidadanía e o dereito á educación: lembrando a Giner

Àngels Martínez Bonafé
Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules

Dalila Andrade Oliveira i Myriam Feldfeber
El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina

Ignacio García Ferrandis, Xavier García Ferrandis i Amparo Vilches Peña
L'activitat docent en el desenvolupament dels municipis rurals de la província de València durant el tardofranquisme i la transició: el Patronat d'Educació Rural (1958-1985)

Antoni Dalmau Ribalta
Josep Vives i Terradas (1870-1940): mestre racionalista i editor

Jordi Garcia Farrero, Isabel Vilafranca Manguán i Conrad Vilanou Torrano
La recepció de la filosofia de l'educació de Giovanni Gentile: del neoidealisme al neoespiritualisme

Salomó Marquès Sureda
«Lliçó pràctica sobre civisme». La lliçó del mestre Raimon Torroja a l'Escola d'Estiu de 1930

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS MCMVII

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

UIB Universitat de les Illes Balears