

# Educació i Història

**Revista d'Història de l'Educació**

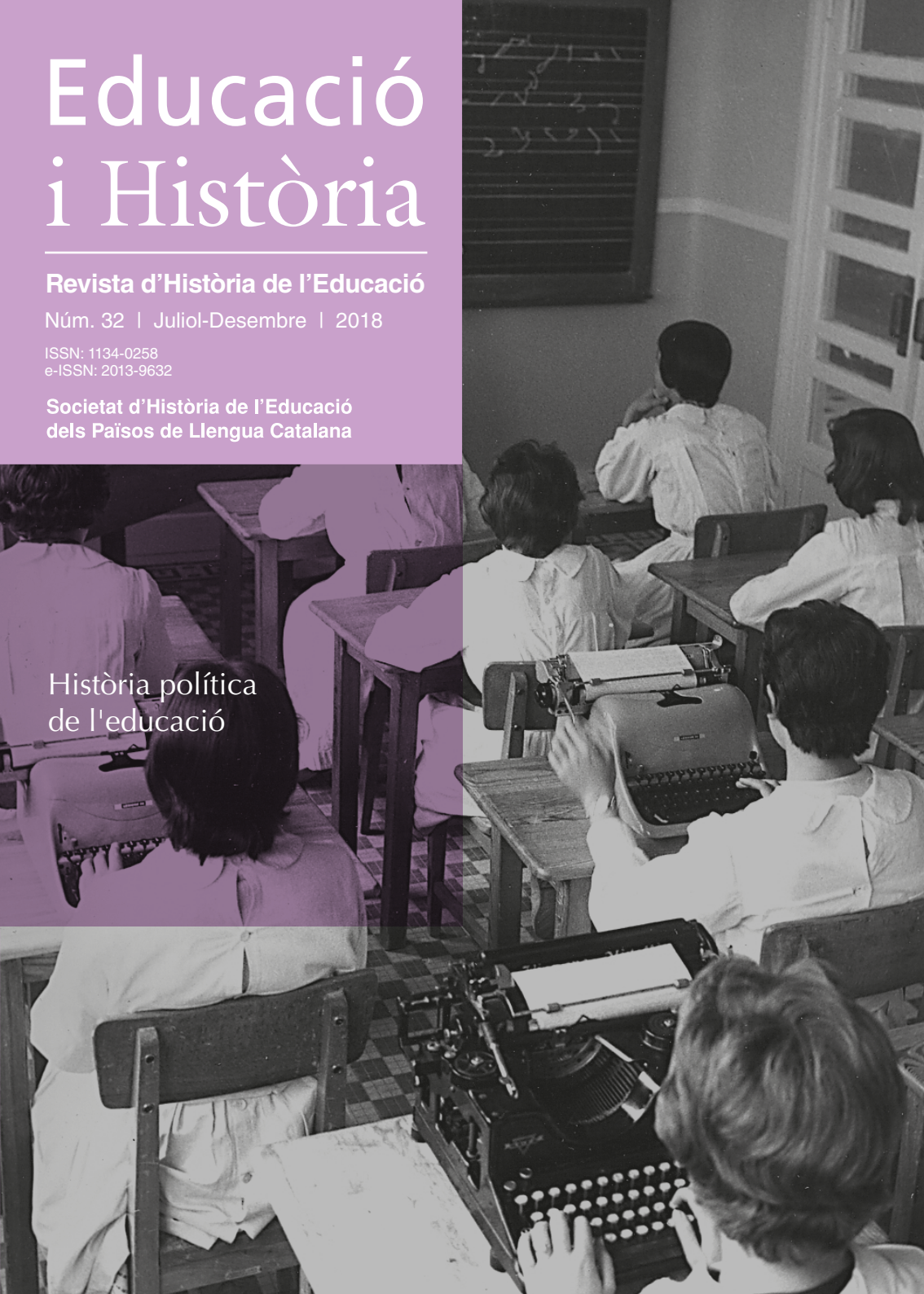
Núm. 32 | Juliol-Desembre | 2018

ISSN: 1134-0258

e-ISSN: 2013-9632

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

Història política  
de l'educació





# Educació i Història

---

**Revista d'Història de l'Educació**

Núm. 32 | Juliol-Desembre | 2018



*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 científic:**

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 Balseira. Euskal Herriko Unibertsitatea  
Juan Manuel Fernández Soria. Universitat de València  
Joan Florensa Parés. Arxiu provincial de l'Escola Pia de Catalunya  
Willem Frijhoff. Vrije Universiteit 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 Marqués 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 Muria Rourer. Academia Mexicana de la Historia  
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 Mottilla 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 història 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: Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1960. Fondo Romero Marín, Universidad Complutense de Madrid.

Primera edició: juliol de 2018

Tiratge: 300

Edició: Edicions UIB. Cas Jai. Campus universitari. Cra. de Valldemossa, km 7.5. 07122 Palma (Illes Balears)  
<http://edicions.uib.es>

Impressió: Gelabert - Indústria Gràfica. Carrer Renou 60-64. 07420 Sa Pobla. [www.gelabert.eu](http://www.gelabert.eu)

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*

Juan Manuel Fernández-Soria

**Presentación. Historia política de la educación**, pàg. 11-28

*Presentation. Political History of Education*

Juan Manuel Fernández-Soria

**De la Política a lo Político. Nuevo enfoque para la Historia de la Educación**,  
pàg. 29-63

*From Politics to the Political: A New Approach for the History of Education*

Isabel Grana Gil i Guadalupe Trigueros Gordillo

**Las ideas sobre el Estado en la configuración de los sistemas educativos.  
España, 1857-1931**, pàg. 65-87

*Ideas on the State in Education System Design: Spain, 1857-1931*

Aurelio González Bertolín i Roberto Sanz Ponce

**«Excluyentes» y «comprensivos». Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la  
extensión de la Enseñanza Media en España**, pàg. 89-113

*«Exclusive» and «Comprehensive». Joaquín Ruiz-Giménez and the Origins behind  
the Spread of Secondary Education in Spain*

Pere Alzina

**Repensant l'obra de Joan Mir i Mir (illa de Menorca, 1871-1930)**, pàg. 115-143

*Re-thinking the Work of Joan Mir (Minorca, 1871-1930)*

Javier Bascuñán Cortés

**A dalt i a baix. La construcció política dels discursos educatius i socialitzadors des de les elits i les classes populars en la transició a l'època contemporània**, pàg. 145-172

*Top-to-bottom: the Political Construction of Educational and Socialising Discourse among the Élite and Popular Social Classes in the Transition to the Contemporary Era*

Sara González Gómez i José Luis Hernández Huerta

**La libertad de enseñanza en la opinión pública durante la transición a la democracia en España**, pàg. 173-198

*Freedom of teaching in public opinion during the transition to democracy in Spain*

Carmen Colmenar Orzaes, Teresa Rabazas Romero i Sara Ramos Zamora

**La representación social de la educación en las escuelas madrileñas de Patronato en el franquismo (1950-1970)**, pàg. 199-234

*The Social Representation of Education at Madrid Charter Schools during the Franco Era (1950-1970)*

Xavier Laudo Castillo i Andrés Payà Rico

**La idea d'universitat educadora en els discursos de Giner de los Ríos i Manuel García Morente**, pàg. 235-255

*The Concept of Teaching Universities in the Discourse of Giner de los Ríos and Manuel García Morente*

Pieter Verstraete

**Remastering independence: The re-education of Belgian blinded soldiers of the Great War, 1914-1940**, pàg. 257-277

*Remodelació de la independència: la reeducació dels soldats cecs belgues de la Gran Guerra, 1914-1940*

ASSAJOS I ESTUDIS

ESSAYS AND RESEARCHES

Amparo Blat Gimeno

**Un itinerari pedagògic: trajectòria professional de José Blat Gimeno (1914-2003)**, pàg. 281-304

*A Pedagogical Journey: the Professional Career of José Blat Gimeno (1914-2003)*

Oriol Brugarolas Bonet i Xosé Aviñoa Pérez

**L'ensenyament musical civil privat a Catalunya entre 1792 i 1838. Noves aportacions al seu estudi, pàg. 305-333**

*Private Civic Music Teaching in Catalonia between 1792 and 1838: New Contributions for Analysis*

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*



## Presentació. Historia política de la educación *Presentation. Political History of Education*

Juan Manuel Fernández-Soria

Juan.M.Fernandez@uv.es

Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

Una rápida mirada a los temas que aborda actualmente la historia de la educación en España, descubre en ellos la escasez, si no la ausencia, de lo político. Esto provoca en quien hace de esta carencia el objeto de su interés, una sensación de extravío cuando no de extravagante rareza. Pero esa ausencia quizá sea solo aparente; y, en el caso de que no lo fuera, justificaría la oportunidad de su estudio no solo la actualidad que esa cuestión exhibe en otros ámbitos, sino también la legitimidad de abordar el pasado desde posiciones personales sobre el presente con una curiosidad y puntos de vista históricos distintos a los dominantes. Aseguró Ferdinand Braudel que «no existe *una historia*, un oficio de historiador, sino oficios, historias, una suma de curiosidades, de puntos de vista, de posibilidades; suma a la que en el futuro otras curiosidades vendrán a añadirse aún. Quizá me haga comprender mejor por un sociólogo (...) si digo que existen tantas maneras, discutibles y discutidas, de abordar el pasado que actitudes hay frente al presente. Que la historia puede incluso considerarse como un cierto estudio del presente».<sup>1</sup>

Sin duda, la posición personal ante el presente condiciona el acercamiento a la investigación histórica que, como todo acto humano, debe ser fruto de

<sup>1</sup> BRAUDEL, Ferdinand. *La historia y las ciencias sociales*. Segunda edición. Madrid: Alianza, 1970, p. 107-108.

una postura ética ante el mundo. La actitud ante la vida señala cómo mirar al pasado si se pretende contribuir a la mejora del presente, una de las funciones esenciales e inmarcesibles de la historia. Mejorar el presente apelando al pasado, requiere analizar e interpretar ese pasado con un enfoque político. La «politización» —es decir, «comprender que detrás de toda interpretación histórica hay siempre una política»— es, en opinión de Josep Fontana, uno de «los dos signos de identidad de una historiografía crítica».<sup>2</sup>

Abordar el estudio de la historia política no es, como decía, tan extravagante como podría parecer dados los temas que ocupan hoy a la historiografía educativa española. El interés por aquella ha saltado a los medios de comunicación desde el ámbito propiamente académico. Así sucedió en EEUU donde, a finales de agosto de 2016, en plena campaña presidencial, se inició una viva polémica a raíz de que el *New York Times* publicara el texto *The end of Political History? Why Did We Stop Teaching Political History?* Sus autores, los profesores de historia Fredrik Coggerall —de Harvard— y Kenneth Osgood —de la Colorado School of Mines—, denunciaron el descenso de la historia política en colegios y universidades, la marginación del estudio del pasado político estadounidense, y la escasa atención que le prestan los historiadores y profesores, concluyendo que las universidades han perdido competencia académica para formar futuros profesores que saldrán de ellas con escasos conocimientos de la historia política de la nación, algo especialmente grave «en una era de partidismo extremo» como el exhibido en la última «triste» campaña de las elecciones presidenciales estadounidenses.<sup>3</sup> Al día siguiente, esta página se reproduce en otros medios escritos, blogs y programas de radio. Uno de esos blogs —Lawyers, Guns & Money— acoge la réplica de los profesores Gabriel Rosenberg —de la universidad de Duke— y Ariel Ron —de la Southern Methodist University—,<sup>4</sup> argumentando que la historia política goza de mejor salud que nunca —«It's American politics that stinks»— como lo demuestra la robusta producción académica y los catálogos de las editoriales universitarias más prestigiosas.<sup>5</sup> Lo que se critica a los iniciadores del debate

<sup>2</sup> El otro es la «globalización». FONTANA, Josep. *La Historia después del fin de la Historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Crítica, 1992, p. 124.

<sup>3</sup> COGERALL, Fredrik; OSGOOD, Kenneth. «The end of Political History? Why Did We Stop Teaching Political History?» *New York Times* (ed. NY), 29 de Agosto de 2016, p. A17.

<sup>4</sup> ROSENBERG, Gabriel; RON, Ariel. «Chill Out. Political History has Never been Better». Lawyers, Guns & Money blog, 1 de septiembre de 2016.

<sup>5</sup> Así lo sostiene también Julian E. ZELIZER en su influyente libro *Governing America: The Revival of Political History*. New Jersey: Princeton University Press, 2012: «Desde principios de la década de 1990,

es su concepción estrecha de la política, limitada a las acciones de las élites gobernantes ignorando el papel de los actores aparentemente marginales en la configuración de políticas, instituciones y resultados: mujeres, trabajadores, negros, inmigrantes, gais, activistas de base, etc. En el fondo –porque la forma se reviste con el debate entre la antigua y la renacida historia política– esta polémica muestra, por una parte, lo inexplicable del «Trumpismo» para quienes (como Logevall y Osgood) siguen el antiguo concepto de la historia política, y, por otra parte, la clara lógica que tiene ese fenómeno para los partidarios de la renacida historia política (Rosenberg y Ron). Parece deducirse de la polémica que quienes la iniciaron pretenden recuperar el liderazgo y el estudio en los ámbitos académicos de las élites políticas y de los partidos tradicionales, al modo de la antigua historia política que ignoró los movimientos sociales, económicos y culturales y a la gente común, no queriendo ver que actores «outsiders» y marginales de la política quitaron el control del Partido Republicano a sus «grandes jugadores», y finalmente arrebataron el control del país a los tradicionales grandes partidos y a sus respectivos «establishments».<sup>6</sup> Tampoco se explicaría desde la antigua historia política la victoria de Bernie Sanders sobre el aparato del Partido Demócrata.

Este hecho –pero no solo él–, mostraría la pertinencia de profundizar en el estudio de la historia política y hacerlo ahondando en lo que la polémica narrada solo apunta: qué se entiende por renovación de la historia política. Eso pretende mi contribución, que propone el paso del estudio de la política al de «lo político» como enfoque para la investigación histórico-educativa. En ella se muestra esencial el concepto de «lo político» alusivo a la gestión de lo real, incluyendo toda la esfera política, aunque sea expandida más allá del ámbito de lo público para referirse también a la esfera privada. En este texto, además

el campo de la Historia Política Americana ha vuelto a la vanguardia de la profesión, pero no la misma historia política del pasado» (p. 4). La propaganda del libro se expresa así «En los últimos años, el estudio de la Historia Política americana ha experimentado un notable renacimiento. Después de décadas durante las cuales el tema pasó de moda y desapareció de la opinión pública, ha vuelto a la prominencia (...)». Pero no solo se incrementa en USA la historia política, también en Europa, especialmente en Francia, Italia e Inglaterra, y en América Latina donde Hilda Sabato afirma sobre las décadas 1990-2010 que «se han escrito más libros, artículos y tesis de historia política en este lapso de tiempo que en cualquier otro período anterior». SÁBATO, Hilda. «Historia, política, historia política. Perspectivas desde América Latina», BARRIO, Ángeles; HOYOS, Jorge de; SAAVEDRA, Rebeca (eds.). *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*. Santander: Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2011, p. 56-57.

<sup>6</sup> «El sistema está amañado» («The system is rigged») en favor de las elites, claro está, fue uno de los «leitmotiv» de la campaña de Donald Trump. Este juicio se amplió por extensión al «establishment» político estadounidense representado por los dos grandes partidos y su aparato.

del sentido de la renovación de la historia política, se examina el poder como objeto central de la historia política en relación indisoluble con lo político, e indaga en las relaciones de la historia política con la cultura política.

El resto del número monográfico recoge otros ocho trabajos ideados para estudiar desde la historia de la educación temas clave de la historia política: *el Estado*, decisivo actor tradicional de la política, y las ideas sobre el mismo en la configuración de los sistemas educativos; el protagonismo de *los personajes* políticos en la concepción y en la práctica de la política educativa; la actuación de *lo público*, de las élites y de las clases populares, en la construcción política de los discursos educativos; la importancia de *las palabras* y su evolución en la construcción de una mentalidad educativa; el papel de *la opinión pública* en la configuración de estados de ánimo o de actitudes de la gente respecto a la educación; el uso de *las imágenes* en la representación social de la educación; *el acontecimiento* —en este caso, la guerra— como elemento incardinado en el imaginario colectivo. En esta propuesta de temas-guía,<sup>7</sup> inevitablemente se entrelazan materiales y propuestas historiográficas novedosas, como la biografía, la sociabilidad, el poder, las emociones, los conceptos, las ideas, la historia de los intelectuales, etc.

Al abandono de lo político manifestado por la escuela de «Annales», se sumó el derivado de una sociedad individualista, asentada cómodamente en su privacidad y en la búsqueda de la felicidad individual, desafecta de las ideologías políticas y ensalzadora de «la supremacía de los valores individuales “ligeros” individualistas»,<sup>8</sup> llevando en ambos casos al rechazo de lo público, origen de la política; concluye este razonamiento François Dosse diciendo que en ese contexto de «negación de lo político», no sorprende que el Estado sea el gran damnificado como tema de la historia política.<sup>9</sup> No obstante la descentralización del sujeto político auspiciada por «Annales», y aun teniendo en cuenta el potencial político de la llamada «gente poco importante», el Estado, sin no ser el único actor de la historia, sigue siendo el sujeto político por excelencia y, consiguientemente, un tema de investigación ineludible en la historia política de la educación, aunque visto ahora —como señala Jean-

<sup>7</sup> Algunos de estos temas fueron abordados por distintos expertos en el que es considerado como manifiesto de la historia política renovada, el libro dirigido por René RÉMOND. *Pour une histoire politique*. Paris: Seuil, 1983 (utilizamos la edición de 1996).

<sup>8</sup> LIPOVETSKY, Gilles. *De la ligereza. Hacia una civilización de lo ligero*. Barcelona: Anagrama, 2016, p. 299.

<sup>9</sup> DOSSE, François. *La historia en migajas. De «Annales» a la «nueva historia»*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1989, p. 237-243.

Frédéric Schaub<sup>10</sup> como problema y producto de una elaboración social. Y, como tal, se recoge en el trabajo de Isabel Grana y Guadalupe Trigueros. En él, el Estado es visto no a partir del protagonismo de su acción política, a pesar de ser un actor educativo históricamente relevante, sino de la opinión que sobre él y su papel en la educación vierten destacados políticos y pensadores desde 1857 hasta 1931, acotación temporal significativa por lo que supone de presencia del Estado liberal, y simbólica en sus fechas de inicio –la que marca la aprobación de la Ley Moyano, primera ley general del sistema educativo español– y de final, que señala el comienzo de la Segunda República con el cambio de régimen político y el inicio de un nuevo tipo de Estado. Las autoras, después de abordar la configuración del Estado liberal, recogen las posturas de políticos y publicistas de la época sobre el «Estado docente» para proteger o hacer posible la educación como función de la sociedad, el «Estado administrativo», encargado de organizar un sistema educativo que permita su gobierno, el «Estado supervisor o interventor», controlador de la libertad de enseñanza y vigilante del cumplimiento de su regulación, y el «Estado concordante» con la Iglesia con la que llega a establecer un sólido y fructífero maridaje.

Si no es cuestionable la fuerza del Estado en la configuración de los sistemas educativos y en el diseño de las políticas educativas a lo largo de la historia, tampoco lo es la impronta que algunas de ellas deben a personajes públicos que han llevado a su cometido político su condición de intelectual. Es el caso de Joaquín Ruiz-Giménez, catedrático de Filosofía del Derecho, embajador ante la Santa Sede (1948-1951) y ministro de Educación Nacional en el Cuarto Gobierno de Franco (19-VII-1951/15-II-1956). Pero historiar la trayectoria político-educativa de Ruiz-Giménez quien, además de influyente político, fue un reconocido intelectual,<sup>11</sup> remite a otro de los temas capitales de la historia política: la historia de los intelectuales, ausente durante mucho tiempo de la investigación histórica por ser considerada una rama de la denostada tradicional historia política que, además, estudiaba a las élites y que aparecía confundida con la historia de las ideas políticas. La figura del intelectual, que no ha escapado a la crisis generalizada del compromiso social y político que lo

<sup>10</sup> SCHAUB, Jean-Frédéric. «L'histoire politique sans l' état: mutations et reformulations», BARROS, Carlos (ed.). *Historia a debate. T. III: Otros enfoques*. Santiago de Compostela: Edita Historia a Debate, 1995, p. 221.

<sup>11</sup> Miembro relevante de la influyente Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNDP) y fundador de *Cuadernos para el Diálogo*.

caracterizó tiempo atrás, «paradójicamente acumula –en opinión de François Dosse– un poder de fascinación y de oprobio en una creciente confusión», que hace difícil saber de quién se habla.<sup>12</sup> Creo que en Ruiz-Giménez se dan las condiciones para definirlo como intelectual: el compromiso, «criterio discriminante» para Dosse, su implicación en el debate cívico al que aporta valores positivos y el sentido crítico frente a las instituciones de poder.<sup>13</sup> También aún el criterio definitorio de Pascal Ory, para quien un intelectual se define no por lo que es «sino por lo que hace, por su intervención en el terreno de la política entendida con el sentido de debate sobre “la ciudad”»; al intelectual lo define la naturaleza de su intervención –debe comunicar un pensamiento– y la del terreno en el que actúa –necesariamente contemporáneo y atañido por los valores orientados a un uso colectivo.<sup>14</sup> La larga ausencia historiográfica de la historia de los intelectuales no ha logrado ocultar el vigor de su pujanza actual, consecuencia de la convicción de que su restablecimiento historiográfico es absolutamente necesario, aunque ensayando nuevas pistas y acercamientos entre la historia social, la historia cultural y la historia política.<sup>15</sup> Así, pues, en torno a la figura de este prestigioso político e intelectual, Aurelio González Bertolín y Roberto Sanz Ponce, muestran el proceso de gestación de la, para la época, aperturista Ley de Enseñanza Media de 1953, destacando el estudio de la influencia que ejerce en su redactado final la Asociación Católica Nacional de Propagandistas a la que se adscribe el ministro Ruiz-Giménez, partidario, como ella, de la integración en el proyecto de España de las distintas formas de entenderla. La controversia entre «comprensivos» y «excluyentes» –en expresión de Dionisio Ridruejo– se trasladó al debate en el seno de la Comisión de Enseñanza que discutía la Ley de Enseñanza Media de 1953. La tímida apertura iniciada, y los logros en favor de una enseñanza media no elitista en su extensión cuantitativa, pronto quedaron anulados por la oposición del sector excluyente y del mismo régimen. La política comprensiva de Ruiz-Giménez no pudo desarrollarse bajo su ministerio, pero supuso el germen de una oposición política que, como señalan los autores del

<sup>12</sup> DOSSE, François. *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales. Historia intelectual*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007, p. 11-12.

<sup>13</sup> DOSSE, François. *Op. cit.*, p. 28 y p. 30-32.

<sup>14</sup> ORY, Pascal. «El intelectual: una definición», ORY, Pascal; SIRINELLI, Jean-François. *Los intelectuales en Francia. Del caso Dreyfus a nuestros días*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007, p. 20-21.

<sup>15</sup> SIRINELLI, Jean-François. «Les intellectuels», RÉMOND, René (dir.). *Op.cit.*, p. 201.



artículo, no procedía de los vencidos de la Guerra Civil, sino de los hijos de los vencedores. La superación del elitismo promovido por la Ley de Enseñanza Media de 1938 y la extensión social del Bachillerato tendrán que esperar, pero la idea ya había sido lanzada.

Íntimamente ligada a la historia de los intelectuales emerge, como acabo de mencionar, la historia de las ideas políticas, que «ha sido reemplazada por una emergente historia intelectual»,<sup>16</sup> de la que es ejemplo el trabajo de Pere Alzina sobre *Mir i Mir*, que se completa con la biografía del personaje, otro de los ejes de la renovada historia política. Más que la cuestionada historia de las ideas que, en opinión de François Dosse, practicaba de forma lineal una «simple exposición cronológica de los juegos de influencias de un autor a otro» y que solo se ocupa del pensamiento, la historia intelectual propone un encuentro entre la clásica historia de las ideas, la historia de la filosofía, de las mentalidades y la historia cultural, con la pretensión de que «el contexto que los ha visto nacer» cobre protagonismo junto a la manifestación de los autores y la lectura interna y relacional de su obra: «Por lo tanto, es inútil enfocar una historia intelectual que se detuviera en el umbral de las obras, quedando apartada de su interpretación, privilegiando solamente las manifestaciones externas de la vida intelectual».<sup>17</sup> Y esto lo encontramos en este artículo que indaga en la vida y obra de *Mir i Mir*, donde se ponen de manifiesto la situación política, económica social y educativa de un territorio concreto, así como el mundo relacional que las envuelve. Pere Alzina analiza las ideas de *Mir i Mir*, recuperando con ello y valorando un elemento importante de la historia política: la historia de las ideas pedagógicas, pero con una narración alejada del denostado modo clásico y acercándola a la historia intelectual que preconiza François Dosse. Historiadas al nuevo modo, el lector reconoce en ellas las ideologías presentes en ese concreto espacio vital: el anarquismo, el anticlericalismo, el pacifismo, el asociacionismo, el regeneracionismo educativo, el humanismo, la fe en el progreso, la llamada al protagonismo de los poderes públicos en los asuntos sociales, etc. Las ideas de *Mir i Mir* son predicables de otros, no son exclusivamente suyas –aunque, así expuestas, la paternidad le pertenece– sino que son susceptibles de ser compartidas por la gente común. La obra de *Mir i Mir* no se examina, pues, a través de un corpus doctrinal elaborado, sino a través de la prensa, un medio conformador por

<sup>16</sup> Dosse, François. *Op cit.*, p. 14.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 14 y 269.

excelencia de la opinión pública, una finalidad que el educador menorquín pretende. El estudio de las ideas, se completa aquí con la indagación en la vida de un educador sencillo, en correspondencia, quizá, con la llaneza de su mensaje que, como digo, puede ser fácilmente compartido por la gente común. Esta es una de las diferencias que las biografías de la gente «poco importante» presentan con respecto a las «biografías cima» en las que suele recogerse un pensamiento inalcanzable para la gente sencilla y difícilmente susceptible de ser compartido. Y es que el pensamiento de Joan Mir i Mir plantea la urgencia de responder a cuestiones básicas de humanidad, como los servicios sociales, a los que quiere ver alejados de la concepción caritativa y en manos de religiosos, y, por el contrario, desea ver cercanos al concepto de derecho cuyo cumplimiento ha de ser función del poder público; de ahí su concepción moderna del Estado como garante de los derechos y de la municipalización de los servicios. El territorio donde se esparcen estas ideas, una pequeña isla, no minimiza ni oculta esa situación poliédrica, sino que lo dicho sobre ella es extensible a toda la península. Es esta una biografía personal y, sobre todo, profesional, de alguien «poco importante», pero precisamente esa «pequeñez» informa sobre lo que es más abundante –lo «pequeño» lo «poco importante»– aunque lo menos pródigo, la «grandeza», sea más influyente en todos los ámbitos que aborda el artículo. Mas esa bio-bibliografía informa sobre los esfuerzos y sufrimientos padecidos por quien, viendo una sociedad desigual, injusta, carente de los elementos básicos del progreso humano y social, quiere modificarla de acuerdo, claro es, a su ideal, anarquista en este caso. Son muchos los vértices de la poliédrica historia política que toca el artículo sobre Mir i Mir; aparte de los señalados, el autor muestra directamente la sociabilidad como espacio de transmisión ideológica del protagonista de su trabajo, e indirectamente, aunque no es aquí abordado, el poder de la prensa –donde se recoge la producción escrita de Joan Mir i Mir– como instrumento de socialización.

De sociabilidad, pero también de comportamiento político de las élites y de las clases populares, habla el artículo de Javier Bascuñán. La revalorización de lo político sitúa el interés por las élites sociales entre los focos de atención de la historia política. No podría ser de otro modo considerando que el estudio de las élites implica necesariamente el estudio del acceso al poder político, su estructura y su mantenimiento. El estudio de las élites (mercaderes ricos, funcionarios de segundo nivel, oligarquías urbanas, jerarquías cortesanas y eclesiásticas o nobiliarias...) es –en opinión de Gómez y Moreno– «probablemente el que con más ínfulas de novedad se presenta en España

en la actualidad», quizá porque, entre otras consecuencias, está ayudando a «comprender los mecanismos del poder, el papel de la decisión política, el espacio y las relaciones sociales en las que se desenvuelve la acción», pero sobre todo porque «está enriqueciendo el análisis institucional en cuanto que incrementa la relación instituciones-sociedad, gobernantes-gobernados, en definitiva, el viejo binomio Estado y Sociedad».<sup>18</sup> Pero la renovada historia política descentraliza el sujeto político –lo estudio en mi colaboración en este mismo número monográfico– de modo que el poder ya no reside solo en el Estado y en los personajes insignes, sino que junto a ellos –y, a veces frente a ellos– emerge el pueblo, la gente anónima, como actor de la historia, ejerciendo un protagonismo que trasciende la esfera pública para expandirse también a la privada. En los dos ámbitos –público y privado– ese protagonismo se trama a menudo en sistemas de relaciones que congregan a los individuos en grupos más o menos numerosos, de forma natural o forzada, permanente o estable,<sup>19</sup> que llega hasta la vida cotidiana (tabernas, cafés, tertulias, lavaderos públicos, mercados, talleres, cofradías, fiestas, plazas, asociaciones obreras y militares, vida de salón, círculos, casas del pueblo, logias masónicas, orfeones, sociedades deportivas, etc.), a través de los cuales se produce la socialización y politización de los individuos. La sociabilidad política –que François Furet entiende como «un modo de organizar tanto las relaciones entre los ciudadanos (o los súbditos) y el poder entre los mismos ciudadanos (o los súbditos) a propósito del poder»–<sup>20</sup> ha sido utilizada para el estudio del juego político partidista, para el análisis de la construcción de los sistemas de poder, para la comprensión de distintas identidades políticas, como modos de interpretación y de explicación política, o como formas de conocimiento de determinadas culturas políticas. En el texto de Javier Bascuñán, encontramos cómo distintos espacios de sociabilidad desarrollados tanto por las élites como por las clases populares, pugnan por hacerse con la cultura hegemónica en el tránsito de la vieja a la nueva política. Como indica el título principal del texto del artículo, el foco de interés lo pone en las acciones, los medios y estrategias de las élites y las clases populares en ese tránsito político en los umbrales de la época

<sup>18</sup> GÓMEZ, José Luís; MORENO, Pedro Luís. *En el seno de la historia*. Lleida: Milenio, 2001, p. 45-46.

<sup>19</sup> Así define Agulhon la sociabilidad. AGULHON, Maurice. «Les associations depuis le début du xixe siècle», AGULHON, Maurice; BODIGUEL, Maryvonne. *Les Associations au village*. Le Paradou, Actes Sud, 1981, p. 11 (Citado en CANAL, Jordi. «Maurice Agulhon y la Historia», AGULHON, Maurice. *Política, imágenes, sociabilidades. De 1789 a 1989*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2016, p. 20).

<sup>20</sup> FURET, François. *Pensar la Revolución Francesa*. Barcelona: Ediciones Petrel, 1980, p. 54.

contemporánea. Tales actuaciones se dieron en los ámbitos educativo, de la sociabilidad, de la opinión y la propaganda, de la literatura, de la antropología, poniendo así de manifiesto el carácter de la historia política como ciencia «carrefour», como ciencia encrucijada, concepto debido a Maurice Agulhon. El profesor Bascuñán visibiliza la diferencia entre las formas y los actores de la política del antiguo régimen y los de la política moderna, su pugna ya por someter al individuo a las formas de sociabilidad desarrolladas por la Iglesia y por las cofradías y hermandades, ya por liberarlo de ellas para convertirlo en ciudadano. Y en esa finalidad porfían inicialmente los púlpitos, las escuelas, los periódicos, la literatura popular, las sociedades patrióticas, las tertulias, no dejando de utilizar ningún espacio público (cafés, tabernas, casinos populares, casinos obreros, clubs, escuelas, púlpitos, etc.). Pero la emergencia del internacionalismo obrero mitiga el inicial ímpetu acercando de alguna manera a los de arriba y a los de abajo, temerosos ambos del empuje internacionalista; y, así, el Estado, promotor del conocimiento necesario a la nueva política, controla, al modo de la vieja política, el saber, la enseñanza primaria, para que, sin negar a nadie el acceso a ella, nadie tenga la tentación de abandonar su condición social. Mas, a pesar de este acercamiento, a fines del XIX era vivo el contraste y la pugna entre la vieja y la nueva política, entre la caridad y la filantropía, entre el viejo club radical y la taberna socialista y, por supuesto, entre esta y el púlpito, entre los de arriba y los de abajo.

Indudablemente, la sociabilidad ofrece numerosos lugares donde se crea opinión. De hecho, se han situado los orígenes de la opinión pública en «el establecimiento de la separación entre los ámbitos de lo público y lo privado», un proceso ligado al desarrollo de la burguesía y a las «islas de libertad» que creó, como las casas de café de Inglaterra (más de 2000 en Londres a principios del XVIII), los salones de París y las sociedades de tertulias de Alemania, donde se intercambiaba libremente información y crítica sin importar la clase social o la biografía personal.<sup>21</sup> A partir de entonces, la opinión pública se ha convertido en una cuestión historiográfica de singular importancia, porque si es tarea del historiador llegar lo más lejos que pueda en el conocimiento histórico, no debe limitarse a saber cómo han sucedido los acontecimientos, sino que debe conocer cómo han sido percibidos. Completando la anterior,

<sup>21</sup> SORRIBAS, Javier. «Comunicación política y opinión pública», CASTRO, Román (coord.). *Temas clave de ciencia política*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, 1995, p. 231. Cree Javier Sorribas que «con el incremento de la esfera pública política, la opinión pública emergió como una nueva forma de autoridad política con la cual la burguesía podía desafiar al gobierno». (Ibidem).

Jean-Jacques Becker añade otra razón para apreciar la utilidad de la opinión pública: «La opinión pública se integra en el proceso histórico y muy particularmente en la historia política: si la historia es también explicación del pasado, no hay explicación completa sin que se aclare el rol jugado por la opinión pública». Esta, «como poder anónimo», es a menudo una importante fuerza política, tanto que, al menos en los regímenes democráticos, «no hay política que pueda desarrollarse durante mucho tiempo (...) sin lazos estrechos con las tendencias dominantes de la opinión pública».<sup>22</sup> Quizá eso sea así porque en la opinión pública interfieren las ideologías, que actúan a modo de cimiento social. Esto y su carácter temporal confieren una complicada polisemia al concepto. Cada época ha configurado sus propias opiniones públicas en consonancia con las distintas ideas, actitudes, valores y formas de pensamiento preponderantes. Lo cual confiere a la opinión pública un rasgo esencial, como digo: el ser una realidad mutable. Y, por eso, la opinión pública ayuda a entender la sociedad y sus procesos sociales y políticos. Y el artículo de Sara González y José Luís Hernández Huerta indudablemente ayuda a comprender la sociedad de la transición española a través del proceso político estudiado, y las ideologías y sistemas de valores en liza. La transición política a la democracia, espacio acotado de estudio, proporciona a la opinión pública estudiada una característica esencial: la de ser visible y creada públicamente. Los discursos de opinión se han de encuadrar en un espacio público donde tienen lugar las relaciones cívicas, donde los ciudadanos «expresan sus problemas e inquietudes, un lugar donde se generan argumentos y opiniones», espacio «de discusión y crítica alejado de las influencias del Estado», y que exige la libertad de expresión para ser opinión y no dogma. De este modo, la opinión pública se entiende «como un debate público en el que se delibera sobre las críticas y propuestas que realizan diferentes personas, grupos e instituciones».<sup>23</sup> La opinión pública que estudian Sara González y José Luís Hernández, se ciñe a la «opinión pública ilustrada» no oficial (la oficial acontecería, por ejemplo, en lugares como las instituciones escolares donde se socializan determinados valores políticos). Jacques Ozouf diferencia la «opinión ilustrada» de la «opinión muda». La primera es «la que ha podido, sabido, querido expresarse por escrito; la que, pese a su prolijidad, no es aún, a fin de cuentas, más que la opinión de aquellos que dan a conocer

<sup>22</sup> BECKER, Jean-Jacques. «L'opinion», RÉMOND, René. *Op. cit.*, p. 178-179 y 183.

<sup>23</sup> CRESPO, Francisco Javier. *Crear opinión para controlar la opinión. Ideología, sociedad y familia en el siglo XX*. Madrid: Editorial Doce Calles, 2015, p. 28-32 (la cita textual en la p. 32).

sus opiniones, cuyo discurso peca por exceso de coherencia y acabado». La segunda, que hace hablar a los que no hablan, a los que no se les ha pedido su opinión, se reconstruye a veces indirecta y penosamente «a través de la cosecha laboriosa de fuentes minúsculas, lagunares, dispares» (octavillas, refranes, letreros, grafiti...), o mediante los nuevos materiales que el sondeo de opinión aporta al historiador, que pone «fin a la colecta interminable de documentos y hace al historiador la increíble promesa de una exhaustividad sin lágrimas».<sup>24</sup> La naturaleza ilustrada de la opinión se manifiesta en este artículo a través de la prensa, fuente principal de la historia de la opinión pública, cuyo papel ha sido considerado como condición necesaria para su desarrollo, para su generación y transmisión.

Generadora de opinión es también la fotografía en tanto que instrumento de propagación visual, intencionada o no, de ideas y logros alcanzados. Y la propaganda visual, nos recuerda Peter Burke, ha ocupado en los dos últimos siglos «un lugar importante en la historia política moderna».<sup>25</sup> No sólo eso: Pascal Balmand afirma que la imagen y su relación con la memoria y la historia constituye «un campo particularmente fecundo para la historia política»,<sup>26</sup> una relación que se estudia en el trabajo que firman Carmen Colmenar, Teresa Rabazas y Sara Ramos. La indagan estudiando la representación social de la educación a través del análisis y la interpretación iconográfica de fotografías, y de las memorias de alumnos en prácticas –dos fuentes documentales historiográficas valiosas para la reconstrucción de la cultura escolar de la época, aunque no exentas de problemas– correspondientes a centros escolares en régimen administrativo de Patronato de Madrid. Las autoras del artículo son conscientes de las dificultades que plantea al historiador el «giro visual», nueva corriente historiográfica tan cultivada desde hace algunas décadas por los historiadores de la educación, como lo testimonian las reuniones científicas y publicaciones extranjeras y nacionales que tienen a la imagen y, más concretamente, a la fotografía, como objeto de su interés. El texto de Colmenar, Rabazas y Ramos, presenta en su misma concepción la problemática de la fotografía como documento histórico, en la

<sup>24</sup> OZOUF, Jacques. «La opinión pública: Apología de los sondeos», LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *Hacer la historia. Vol. III: Objetos nuevos*. Barcelona: Edit. Laia, 1985, 2ª edición, p. 225-226.

<sup>25</sup> BURKE, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2001, p. 99.

<sup>26</sup> BALMAND, Pascal. «La renovación de la historia política», BURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *Las Escuelas históricas*. Madrid: Akal, 1992, p. 264.

medida en que las fotografías utilizadas son, en su mayoría, las que aparecen en las memorias de prácticas de estudiantes, y otras que corresponden a las memorias de los centros, a libros conmemorativos y a revistas de la misma institución escolar. Tanto el carácter «amateur» de las primeras, como el más «profesional» de las segundas, manifiestan una imagen producida en y para un contexto institucional que las autoras tienen presente. Aquí es de interés diferenciar, por un lado, la improbable finalidad de testimonio histórico de las fotografías insertas en las memorias de los alumnos de prácticas, y, por otro, el probable objetivo testimonial y legitimador de las fotografías obtenidas en los indicios conmemorativos y de difusión de las instituciones escolares. Sabemos bien, como advierten las autoras, que las imágenes no pueden desligarse del contexto (social, pedagógico, político...) en el que surgen, siendo, en este caso, tarea del historiador descubrir inquisitivamente el posible fin estético, emocional, promocional, etc., que pueda haber en ellas. El artículo que presentamos, huye del uso de la fotografía como mera ilustración para combinarlo, interpretándola, con el extenso «pie de foto» que es el texto escrito que la acompaña y que dice mucho al observador a quien, tal vez, «el instante congelado no tiene por qué decir (...) nada, o muy poco, sobre el proceso que se produce en el tiempo».<sup>27</sup> Para la descripción de ese extenso «pie de foto», las profesoras Colmenar, Rabazas y Ramos utilizan, entre otras fuentes, las memorias escolares, en este caso de alumnos de magisterio en prácticas, cuyo valor documental para la historia de la educación es notorio en tanto que le proporcionan informaciones sobre la realidad escolar, a pesar de las dificultades que presenta, entre ellas la limitación de esas informaciones por la misma finalidad de las memorias, sujetas a evaluación, la posibilidad de homogeneidad, cuando no copia, de las mismas, la influencia de manuales o monografías que pueden hacer reflejar en ellas más el ideal que la realidad escolar... En todo caso, la utilización de fotografías y memorias escolares de prácticas durante dos decenios, permite observar algunas continuidades y discontinuidades en la historia escolar madrileña desde 1950 hasta 1970, como se muestra en el artículo.

Las continuidades y discontinuidades se observan también en las palabras o, mejor, en los conceptos que describen una idea pedagógica, y no solo porque los conceptos son temporales, sino también porque carecen de un significado unívoco. Esto lo constatan los profesores Xavier Laudo y Andrés

<sup>27</sup> GAKELL, Ivan. «Historia de las imágenes», BURKE, Peter. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1993, p. 234.

Payà al analizar la evolución del sentido pedagógico de los conceptos –que no de las palabras, según la distinción que establece Koselleck entre ellos, como advierten los firmantes del artículo– de cultura, ciencia, investigación y enseñanza utilizados en los discursos de Francisco Giner de los Ríos y Manuel García Morente, texto en el que sus autores pretenden –en sus palabras– cuestionar «la relación unívoca entre significante (palabra), significado (concepto) y referente (realidad o ideal que señala)». Puesto que cada época emplea los conceptos con un significado e interpretación propios, corresponde al historiador desentrañarlos en su tarea de reconstrucción del pasado. Los conceptos «son problemas a discutir» y su temporalidad «se convierte así en un elemento constitutivo de los lenguajes políticos».<sup>28</sup> A esto señala Rosanvallon cuando, aludiendo a la historia conceptual de lo político, dice que «se trata de reconstruir la manera como los individuos y los grupos han elaborado su comprensión de las situaciones, de enfrentar los rechazos y las adhesiones (...) de volver a trazar de algún modo la manera como su visión del mundo ha acotado y organizado el campo de sus acciones».<sup>29</sup> Rosanvallon cree que es preciso descubrir las antinomias de los lenguajes políticos. Esto convierte en ineludible «hacer la historia de las palabras y estudiar la evolución de la lengua» para situarnos en el referente temporal correcto; así, por ejemplo, el concepto de democracia no es algo constituido de manera definitiva ni históricamente.<sup>30</sup> Laudo y Payà señalan al respecto que el objetivo del «giro contextual» «es, a través del enraizamiento de los textos en las convenciones lingüísticas de cada momento y espacio cultural, “comprender lo que querían decir sus contemporáneos, recuperar las intenciones (actos ilocucionarios) y lo que esos textos dijeron o quisieron decir en el momento en el que se produjeron”».<sup>31</sup> Por supuesto que en nuestro tiempo es inexcusable conocer el origen y el significado de los conceptos en su andadura histórica, no solo para interpretar y escribir correctamente la historia, sino también porque utilizamos el vocabulario ideado por los actores de la vida pública (nación, libertad, democracia, igualdad, derechos, espacio público...), cuyo significado

<sup>28</sup> SLIPAK, Daniela. «Entre aporías y prescripciones. Una reflexión sobre la historia conceptual de lo político propuesta por Pierre Rosanvallon», *Foro Interno. Anuario de Teoría Política*, 12(2012), p. 67.

<sup>29</sup> ROSANVALLON, Pierre. *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: FCE, 2003, p. 26.

<sup>30</sup> ROSANVALLON, Pierre. «Por une histoire conceptuelle du politique (note de travail)», *Revue de synthèse*, IIV s. n. 1-2 (1986), p. 101.

<sup>31</sup> ONCINA COVES, Faustino (Ed.) *Tradición e innovación en la historia intelectual: Métodos historiográficos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013, p. 33. Citado por los autores.



es mudable, confiriéndoles una naturaleza polisémica. Es, pues, necesario comprenderlos en el contexto temporal en el que se aplican y utilizan, en sus específicas condiciones de emergencia, lo cual advierte de uno de los errores potenciales en su empleo. La historia conceptual –dice Conrad Vilanou– «saca a la luz uno de los anacronismos de la historia social que, por lo general, proyecta hacia el pasado términos y conceptos que los agentes históricos nunca utilizaron».<sup>32</sup> Cada cultura política, además de sus símbolos, sus rituales, su lenguaje simbólico, expresa su propio «subsuelo filosófico o doctrinal», su lectura común del pasado y su ideal de sociedad, a través de un vocabulario, por medio de palabras-clave y fórmulas repetitivas, que informan de una visión del mundo y de una percepción social compartidas.<sup>33</sup> No cabe olvidar que la historia política estudia las relaciones de poder, las articulaciones que se producen entre los actores de la vida pública, sus ideas o sus ideologías, siendo ineludible «analizar la génesis de los conceptos que dominan el debate público actual»,<sup>34</sup> e incluso preguntarse, como reclama Antoine Prost, «en qué medida las políticas están determinadas de antemano por el vocabulario que permite formularlas».<sup>35</sup> Laudo y Payà, en el artículo que firman, aunque advierten que, al menos de momento, no han encontrado una «unidad doctrinal coherente *en ni entre*» los dos autores estudiados, sí les parece «que comparten la misma concepción psicopedagógica de la educación» y de «universidad educadora» en la que está presente una concepción moderna de la educación, sin que ello implique afirmar que en ellos haya «una línea de continuidad» y «una misma intención». La fase inicial en la que advierten que se encuentra su estudio, les lleva a recomendar «un estudio más profundo del uso de estos conceptos en el lenguaje de los agentes estudiados y ponerlos en relación con sus finalidades políticas conseguidas y las de sus propios contextos (...) así como en otros anteriores y posteriores»

La guerra, tema por excelencia de la historia política, se hace presente en este monográfico desde un hecho singular: la reeducación de los soldados que, a resultas de la guerra, quedaron ciegos. La guerra, hecho recurrente que afecta a todas las épocas, no es «la espuma de la historia», sino que,

<sup>32</sup> VILANOU, Conrad. «Historia conceptual e historia intelectual», *Ars Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 12 (2006), p. 186.

<sup>33</sup> BERNSTEIN, Serge. «La cultura política», RIOUX, Jean-Pierre y SIRINELLI, Jean-François (dir.). *Para una historia cultural*. México: Taurus, 1999, p. 391.

<sup>34</sup> NOIRIEL, Gérard. *Introducción a la sociología*. Madrid: Siglo XXI, 2011, p. 94.

<sup>35</sup> PROST, Antoine. «Les mots», RÉMOND, René. *Op. cit.*, p. 256.

como afirma William H. MacNeill, la guerra ha moldeado la historia de la humanidad más que los medios de producción.<sup>36</sup> Una guerra, en efecto, marca a una generación, modifica en profundidad los comportamientos culturales y políticos, ocupa un lugar relevante en el imaginario colectivo, colabora en la cristalización de los procesos de identificación nacional. Una guerra posee la facultad de revelar la vida social, de reconstruir a través de ella una sociedad completa, convirtiendo, así, ese acontecimiento en una forma de huir de la balcanización en la hechura de la historia, en un fenómeno de historia total que, por ello, reclama un tratamiento interdisciplinar.<sup>37</sup> María Fernanda García de los Arcos pone a la guerra –y al derecho, como antes hiciera Pierre Vilar– como elemento explicativo «del conjunto de la realidad social que se estudia, como hilo que descubra las posibles salidas del laberinto».<sup>38</sup> La guerra es, sin duda, un tema globalizante en el que confluyen enfoques multicausales referidos no solo a sus inicios –como los motivos por los cuales se acepta o se rechaza el alistamiento–, ni solo a su desarrollo –como sus efectos sobre la producción–, sino también a las consecuencias derivadas de su desenlace final, como las legiones de heridos, mutilados e inválidos que reclaman de la sociedad a la que han prestado un servicio incalculable la acogida que esta les concede, satisfecha de su piedad, o les niega rebosante de ira o de reproches, o les discute, llena de razonamientos calculadores... Porque la historia de la violencia –como sentenció Peter Burke– es también una «expresión de intensas emociones», odio, piedad, ira, crueldad, amor... Si «hoy se ven las lágrimas como parte de la historia», si una historia de las lágrimas «es hoy posible»,<sup>39</sup> con mayores motivos lo es la historia de una guerra, como la Primera Guerra Mundial, en la que nos sitúa Pieter Verstraete, guerra que, quizá como ninguna otra, ha emocionado y conmovido durante un siglo a quienes se han acercado a ella y a quienes lo siguen haciendo hoy. Quizá sea así porque la sociedad civil se vio implicada –«militarizada»– en aquella guerra total, contagiada por los valores que se defendieron en las trincheras; quizá sigue emocionando porque nos identificamos con Paul Bäumer, el joven protagonista de *Sin novedad en el frente*, de Erick María Remarque, cuando dice: «Soy joven, tengo veinte años,

<sup>36</sup> Citado en AZEMA, Jean-Pierre. «La guerre», RÉMOND, René. *Op. cit.*, p. 347.

<sup>37</sup> PINA, M<sup>a</sup> Cruz. «En torno a la nueva historia política francesa», *Historia Contemporánea*, 9 (1993), p. 76.

<sup>38</sup> DE LOS ARCOS, María Fernanda. «El ámbito de la nueva Historia Política. Una propuesta de globalización», *Historia Contemporánea*, 9 (1993), p. 53-57.

<sup>39</sup> BURKE, Peter. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós, 2006, p. 134-135.

pero no conozco de la vida más que la desesperación y la muerte, la angustia y el tránsito de una existencia llena de la más estúpida superficialidad a un abismo de dolor. Veo que los pueblos son lanzados los unos contra los otros, y se matan sin rechistar, sin saber nada, locamente, dócilmente, inocentemente. Veo cómo los más ilustres cerebros del mundo inventan armas y frases para hacer posible todo esto durante más tiempo y con mayor refinamiento».<sup>40</sup>

En aquella guerra despiadada, como todas las guerras, muchos jóvenes perdieron su juventud, su inocencia, la fe en sus maestros y en sus amigos, y comprobaron la extraviada supremacía de la sinrazón; muchos otros perdieron de forma absurda la vida; también los hubo que volvieron del frente con terribles secuelas físicas y psíquicas que entregaron como una ofrenda de su sacrificio a una sociedad desarticulada y también deshecha, en la que recalán millares de excombatientes y mutilados que engrosan las filas de parados.<sup>41</sup> La llamada «historia cultural de la guerra», que suele abordar como temas de estudio la experiencia bélica de los niños, el sufrimiento de los soldados y de las gentes de retaguardia, no solo no olvida la dimensión cultural de los conflictos y de la sociedad en guerra, sino que se interesa también «por el sufrimiento de los cuerpos y las almas y por todas las formas de violencia física (...)».<sup>42</sup> El trabajo que propone Pieter Verstraete no solo indaga en el sufrimiento de los cuerpos y las almas de casi un centenar de soldados cegados por la guerra, sino también en la atención que le prodigan en retaguardia, una atención que nos introduce en la historia de la reeducación de los soldados belgas ciegos de la Gran Guerra y el impacto social que tuvieron esas medidas afanosas por dotarles de independencia, sobre todo económica, y restituirlos a la vida productiva; el artículo nos adentra también en la historia de las emociones, al menos la de la piedad, y en la historia del poder, como muestran los esfuerzos por «disciplinarizar» y «normalizar» socialmente a los excombatientes ciegos adaptando su hándicap físico al medio productivo.

Por los trabajos que integran este número monográfico de la revista *Educació i Història*, podrá comprobar el lector que la historia política de la educación no solo está presente en las actuales investigaciones de la

<sup>40</sup> REMARQUE. Erick María. *Sin novedad en el frente*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1968, p. 136.

<sup>41</sup> «El 80 por ciento de los parados de entre 30 y 40 años eran antiguos soldados combatientes». GARCÍA, Carmen. «¿Por qué nos conmueve tanto la Gran Guerra?», RUIZ, Pedro (ed.) *Volver a pensar el mundo de la Gran Guerra*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2015, p. 33.

<sup>42</sup> THÉBAUT. Françoise. «Pensar las guerras del siglo xx desde las mujeres y el género: cuarenta años de historiografía», RUIZ, Pedro. *Op. cit.*, p. 282.

historiografía educativa española e internacional, sino que le ofrece a esta un extenso yacimiento temático y un rico depósito de materiales. Quizá estemos haciendo historia política de la educación sin apercibirnos de ello.

# De la Política a lo Político. Nuevo enfoque para la Historia de la Educación

## *From Politics to the Political: A New Approach for the History of Education*

Juan Manuel Fernández-Soria  
Juan.M.Fernandez@uv.es  
*Universitat de València (Espanya)*

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

### RESUM

Aquest treball es proposa de mostrar la transcendència que té en la investigació històrica el que és polític, concepte que al·ludeix a la gestió de la realitat, incloent-hi tota l'esfera política, expandint-la més enllà de l'àmbit del que és públic per referir-se també al que és privat. Què s'entén per renovació de la història política és el primer punt que s'aborda. El segon estudia «el que és polític» com a element nuclear de la història política. El tercer examina el poder com a objecte central de la història política en relació indissoluble amb el que és polític. El quart indaga en les relacions de la història política amb la cultura política. Finalment, el cinquè explora alguns dels temes que aborda la història política de l'educació a Espanya.

**PARAULES CLAU:** història política de l'educació, el que és polític, cultura política, poder, història política de l'educació a Espanya.

## ABSTRACT

This work intends to demonstrate the importance of the political –a concept that alludes to managing the real world and includes the entire political sphere– in historical research, moving beyond the public realm into the private sphere. The article firstly looks at what we understand by the renewal of political history. Secondly, it looks into «the political» as a core element in political history. The third point examines power as the main feature of political history, inextricably linked to the political. The fourth point delves into the relations between political history and culture. And finally, the paper explores some of the topics that go to make up the political history of education in Spain.

**KEY WORDS:** Political history of education, politics, political culture, power, political history of education in Spain.

## RESUMEN

Este trabajo se propone mostrar la trascendencia que tiene en la investigación histórica lo político, concepto que alude a la gestión de lo real, incluyendo toda la esfera política, expandiéndola más allá del ámbito de lo público para referirse también al de lo privado. Qué se entiende por renovación de la historia política es el primer punto que se aborda. El segundo estudia «lo político» como elemento nuclear de la historia política. El tercero examina el poder como objeto central de la historia política en relación indisoluble con lo político. El cuarto indaga en las relaciones de la historia política con la cultura política. Finalmente, el quinto explora algunos de los temas que contempla la historia política de la educación en España.

**PALABRAS CLAVE:** Historia política de la educación, lo político, cultura política, poder, historia política de la educación en España.

## I. INTRODUCCIÓN

Hubo un tiempo «ultraliberal» en el que la historiografía hizo de la historia un asunto individual y elitista; existió también un tiempo «ultrasocial», dominado historiográficamente por la Escuela de los Annales, que, reaccionando a la situación anterior, rechazó la política para encumbrar al pueblo, aunque acabó sometiéndolo a otros dioses. Ambos momentos, desde

posiciones ideológicas distintas, prescindieron de lo político al rechazar el origen de la política: lo público, lo concerniente a la ciudad. Este trabajo se propone superar ese antagonismo mostrando la trascendencia que tiene en la investigación histórica lo político, concepto que alude a la gestión de lo real, incluyendo toda la esfera política, expandiéndola más allá del ámbito de lo público para referirse también al de lo privado. Qué se entiende por renovación de la historia política es el primer punto a abordar. El segundo estudia «lo político» como elemento nuclear de la historia política. El tercero examina el poder como objeto central de la historia política en relación indisoluble con lo político. El cuarto indaga en las relaciones de la historia política con la cultura política. Finalmente, el quinto explora algunos de los temas que contempla la historia política de la educación en España.

## 2. LA HISTORIA POLÍTICA: DEL OSTRACISMO A NUEVO PARADIGMA HISTORIOGRÁFICO

Posiblemente, la historia política haya sido desde antiguo el género historiográfico más destacado, pues no en vano figuraban entre sus objetos de estudio el Estado, la nación, las élites dominantes, los personajes ilustres y las instituciones que los protegían, los hechos del gobernante o del héroe militar, los acontecimientos singulares (batallas, tratados, constituciones...) y, no por casualidad, abordaba destacados temas estrella, como la formación de los Estados nacionales; objetos y temas de estudio que se investigaban con el fin de preservar el «statu quo». Esa historia política, que asigna la causación histórica a «los de arriba», ignoró a la gente común, situada al margen del orden existente, sin atribuirle, por tanto, ninguna participación causal en los fenómenos históricos.

Pero si la historia política en un tiempo gozó de notoriedad, hubo otro en que padeció el ostracismo de los historiadores. La pujanza del obrerismo y del socialismo junto a la adscripción marxista de relevantes historiadores, sobre todo de la Escuela de los Annales, propiciaron una forma nueva de hacer historia, protagonizada por las masas y los olvidados, de la que se excluyó a la historia política, considerada y denunciada como un contraejemplo que reunía todos los defectos frente a los que deseaban definirse las nuevas generaciones de historiadores.<sup>1</sup> En consecuencia, la historia política

<sup>1</sup> RÉMOND, René. «Por que a història política?», *Revista Estudos Históricas*, 71, 13 (1994), p. 13

quedó proscrita, como resume la conocida definición que en 1942 dio G. M. Trevelyan de historia social como historia en la que la política queda fuera («the history of a people with the politics left out».<sup>2</sup> Jacques Julliard, Directeur d'études en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), adjetiva la historia política tradicional de psicológica, elitista, biográfica, cualitativa, particular, narrativa, idealista, parcial, apegada a lo consciente, puntual (ignorante de la larga duración), ingenua..., «en una palabra, pues esta palabra lo resume todo en la jerga de los historiadores, es *acontecimental*»<sup>3</sup> o factual. La historia política tradicional, opuesta a la concepción historiográfica de Annales, quedaba reducida a una historia superficial que sólo refleja la espuma del oleaje que mueven las grandes estructuras, durables y determinantes, la lucha de clases y los procesos económicos, origen de las causas profundas del acontecer histórico.

A pesar de su postergación, la historia política no desapareció de los estudios historiográficos, ni siquiera en los de los fundadores de los Annales, aunque no fuera objeto principal de su atención. Peter Burke, en su crítica al movimiento historiográfico vinculado a aquella revista, no cree que las grandes figuras de Annales ignoraran la política en sus investigaciones, aunque sí es cierto que esta es más visible en quienes integraron la tercera generación: Duby, Le Goff, Furet, Vovelle, Ferro y, sobre todo, Agulhon, quien estudió la conducta política de las gentes, especialmente el crecimiento de su conciencia política. Cree el historiador británico que «el retorno al tema político producido en la tercera generación es una reacción contra Braudel y también contra otras formas de determinismo (especialmente el “economicismo” marxista)».<sup>4</sup> Por su parte, Daniel Roche, historiador de la tercera generación de *Annales*, alumno de Labrousse y profesor del Collège de France, confirma la presencia de la historia política en los «annalistas»: «siempre se hace mucho teatro» —afirma— cuando se dice que la Escuela de los Annales no hacía historia política; Braudel se preocupaba de contar con personas que la practicaran, y Marc Bloch escribía historia política sobre la que, además, impartía cursos; incluso declara que en

<sup>2</sup> TREVELYAN, George Macaulay. *English Social History: A Survey of Six Centuries, Chaucer to Queen Victoria*. London: Longman Group, 1978, p. 1.

<sup>3</sup> JULLIARD, Jacques. «La Política», LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *Hacer la Historia. Tomo II. Nuevos enfoques*. Barcelona: Laia, 1985 (2ª edición), p. 237.

<sup>4</sup> BURKE, Peter. *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales (1929-1989)*. Barcelona: Gedisa, 1996, p. 89. Distingue tres corrientes de reacción contra el modo cuantitativo de abordar la historia, emergentes a partir de finales de los 70: un giro antropológico, un retorno al tema político y un renacimiento de la forma narrativa (p. 81).



l'École des Hautes Études y en las Universidades «existen personas intentando escribir otra historia política», aunque a menudo también se haga con criterios tradicionales: «Así, digo con confianza, que la historia política nunca ha desaparecido de Francia». De lo cual se felicita Daniel Roche pensando en su necesidad para la adecuada formación de los alumnos.<sup>5</sup>

Así, a pesar del rechazo de la historia política tradicional, el estudio de la política —como el de la economía, la antropología o el de las mentalidades— siempre fue clave para comprender la sociedad y lo que en ella acontecía. Incluso, cuando la historia social la superó y, cuando más tarde, la historia cultural destacó sobre la social, la política ocupó un lugar central en las investigaciones historiográficas. No obstante, apenas si hay alusiones a la historia política hasta mediados de los 80,<sup>6</sup> cuando René Rémond, miembro de la Academia Francesa, importante politólogo e historiador, dirige el libro *Pour une histoire politique*<sup>7</sup> con la voluntad de cambiar la historia surgida de la Escuela de los Annales. A partir de entonces se suceden los coloquios y encuentros, se publican revistas sobre esta temática y numerosos historiadores cultivan este renovado género historiográfico. La historia política ha vuelto vigorosa, aunque asentada sobre otros fundamentos. Pero ¿Qué provoca esa renovación?, ¿Qué caracteriza ese nuevo paradigma que orienta la nueva historia política?

Numerosos factores ayudan a explicar el retorno de la historia política renovada. Quizá el más visible sea la politización social, las muchas situaciones —como el ecologismo— que, a diferencia de otros tiempos, hoy tienen una fuerte connotación política, posiblemente porque afectan más que antes a la vida de la gente. Hay quien habla de «hiperpolitización de las relaciones sociales» aludiendo a las actuales formas de control, a la «medicalización del cuerpo» por medio de diferentes estrategias del poder-saber disciplinario, a la «vigilancia-seguridad instaladas en lo privado-personal», que llevan a considerar «la vida como territorio político» («biopolítica»)<sup>8</sup>. No menos importante en

<sup>5</sup> De la entrevista a Daniel Roche, en GARCÍA PALLARES-BURKE, María Lúcia. *La nueva historia. Nueve entrevistas*. Valencia-Granada: Universitat de València, Universidad de Granada, 2005, p. 148.

<sup>6</sup> De hecho, en la obra dirigida en 1978 por Jacques LE GOFF, Roger CHARTIER y Jacques REVEL —*La Nouvelle histoire* (París: Ed. P. Retz)— no hay ningún artículo dedicado al término «Política», aunque André BURGUIÈRE hace algunas novedosas alusiones a ella en su artículo «La antropología histórica» (*La nueva historia*. Bilbao: Edic. Mensajero, s.f. [1988], p. 61).

<sup>7</sup> RÉMOND, René (dir.). *Pour une histoire politique*. París: Le Seuil, 1983 (Utilizamos la edición de 1996).

<sup>8</sup> EMA LÓPEZ, JOSÉ ENRIQUE. «Lo político, la política y el acontecimiento», *Foro Interno. Anuario de Teoría Política*, 7 (2007), p. 53-54.

la transformación de la historia política, es la democratización social, hasta el punto de que se ha querido ver en ella el punto de inflexión en la nueva concepción de la historia política. A partir de la década de los 70, nuevas voces reivindican más protagonismo social, mayor participación política, y nuevas formas de hacerla. El Estado ya no es el único actor de la historia, aunque no sea posible ignorarlo en el relato histórico; junto a él, o enfrentándolo, surgen otros actores políticos sub o supraestatales, grupos de presión reconocidos por el Estado, etc.; pero también emerge con fuerza el individuo, la gente anónima, el pueblo, como actor de la historia, protagonizando, primero, la historia social, y luego, la historia política. Nuevos sujetos –individuales y colectivos– que han propuesto una noción de sujeto político distinta a la tradicionalmente hegemónica. Manifestaciones sociales, culturales, de género, privadas, son ahora examinadas por la historia política aunque «sin perder de vista el poder de la política para moldear la sociedad».<sup>9</sup> Por otra parte, el auge de la historia política tampoco es ajeno a los muchos debates que se producen en nuestros días sobre temas fundamentales que le afectan de lleno, como los conceptos de nación, de soberanía, de democracia, de representación, de ciudadanía, de izquierda y derecha, interrogantes que afectan incluso al mismo concepto de política, afectada por la desafección y por la presión de formas nuevas de participar en ella.

No tuvo una importancia menor en el auge de la historia política su liberación de los paradigmas historiográficos en los que dominaban las estructuras económicas y sociales. Esta emancipación partió de una convicción y de varias evidencias. Por una parte, provino del convencimiento de que el optimismo cientificista –ese que la Escuela de los Annales persiguió pretendiendo asentar la historia en el ámbito de las ciencias sociales y no en el de las humanidades con el objetivo de que la historia se construyera de manera científica– ha sido revisado y, en muchos aspectos, superado. Una de esas rectificaciones fundamentales afecta a la importancia de la acción humana, movida menos por fenómenos económicos o sociales que políticos; los procesos de toma de decisiones –afirma René Rémond– se rigen ante todo por razones políticas, exigiendo lo político –y, por ello, la historia política– no independencia absoluta, sino «ser tratado, estudiado, de forma separada» y no como prolongación de la composición social o de

<sup>9</sup> FIELDING, Steven. «Political history», Institute of Historical Research. *Making History. The Changing face of the professions in Britain*. Recuperado de [http://www.history.ac.uk/makinghistory/resources/articles/political\\_history.html#resources](http://www.history.ac.uk/makinghistory/resources/articles/political_history.html#resources) [Consultado el 28 de Agosto de 2017].

los fenómenos económicos.<sup>10</sup> De hecho –afirma Jacques Julliard– existen problemas políticos que se resisten a las modificaciones de la infraestructura». Esto convierte a lo político en un factor de causalidad histórica superando su consideración de mero reflejo de las fuerzas económicas y sociales.<sup>11</sup> Por otra parte, la liberación de la historia política procedió de la evidencia de que la historia política integra las condiciones cuya carencia, en opinión de los historiadores influidos por el marxismo y la sociología de Durkheim, la hacían merecedora de desprecio, entre ellas la larga duración y la importancia del acontecimiento como productor de estructura. Los temas y enfoques de la historia política permiten la larga duración, como se advierte en el estudio de las instituciones, esencialmente perdurables, o en el análisis de los cambios y permanencias en asuntos tan fundamentales como los sistemas políticos, el Estado, la construcción de las identidades políticas, los movimientos sociales, las creencias religiosas, el estudio de las mentalidades políticas y de las representaciones, el examen de las culturas políticas que diferencian a los pueblos (normas, convicciones, ideas, pasiones, creencias, aspiraciones, valores compartidos...), etc. Le Goff entrevistó una historia política que opera en los distintos tiempos braudelianos: el plazo breve, en el que se desarrolla la historia episódica, el plazo más largo, donde se desenvuelve una historia política de corte sociológico, y una historia política de estructuras, de largo plazo, «casi inmóvil si no estuviera vinculada (...) con la estructura esencialmente conflictiva y, por lo tanto, dinámica de las sociedades».<sup>12</sup> Pero la historia política no se mueve solo en la larga duración de la regularidad y la causalidad, sino que también estudia el acontecimiento que «introduce lo imprevisible», lo contingente, algo singular que escapa a las leyes históricas; pero «como parte de un discurso, de una representación individual o colectiva», por la forma en que fue vivido por una generación «y pasó en forma de memoria colectiva a las posteriores», porque se ancla en el «imaginario social», el acontecimiento forma parte del tiempo largo y tiene carácter permanente.<sup>13</sup> No en vano afirmaba Rémond que el acontecimiento es creador de mentalidades –que son lo subterráneo de la estructura real y de la larga duración– y crisol donde

<sup>10</sup> RÉMOND, René. «Por que a història política?». *Op. cit.*, p. 16.

<sup>11</sup> JULLIARD, Jacques. *Op. cit.*, p. 241.

<sup>12</sup> LE GOFF, Jacques. «¿Es la política todavía el esqueleto de la historia?», *Lo maravilloso y lo cotidiano en el Occidente medieval*. Barcelona: Gedisa, 1996, p. 176-177.

<sup>13</sup> PINA, Ma Cruz. «En torno a la nueva historia política francesa», *Historia contemporánea*, 9 (1993), p. 65 y 69.

se fragua lo imaginario. El acontecimiento, particularmente bajo su forma política, no tiene por qué considerarse solo como un simple producto de la estructura, sino que a la vez él puede producir estructura; «el acontecimiento-estalactita es también el acontecimiento-matriz» que «puede estar en el origen de una cadena posterior».<sup>14</sup> La historia política no es la historia de lo fugaz y transitorio; aunque un acontecimiento «pueda suceder en un ritmo rápido, no por ello deja de tener un gran significado histórico», perdurable durante décadas.<sup>15</sup>

Así, pues, la historia política puede ocuparse tanto de la historia de siglos pasados, como de los acontecimientos ocurridos en nuestra inmediatez, es decir, no es contradictoria con la historia del tiempo presente, antes al contrario, existen «relaciones estrechas y antiguas entre estas dos historias», como reconoce Jean François Sirinelli, director del Centre d'Histoire de Sciences Po.<sup>16</sup> Y esto es importante para la historia política. Aunque no está bien definido el concepto de historia del tiempo presente, es útil la tentativa que hace Bédarida para quien —en cita del historiador belga Pierre Sauvage— esa historia está delimitada «con dos balizas móviles: río arriba, la duración de una vida humana (la de los testigos), río abajo, una frontera difícil de situar entre el momento presente (la actualidad, la cara de la historia) y el instante pasado». Esto enriquece temática y metodológicamente a la historia política que puede estudiar asuntos nuevos (y tan rutilantes como la memoria), utilizar también las nuevas fuentes (orales, iconográficas, etc.), emplear enfoques comparativos y pluridisciplinarios con otras ciencias sociales, «reintroducir la larga duración en el tiempo presente», y «descubrir las relaciones complejas entre rupturas y continuidades».<sup>17</sup>

Todo lo dicho hasta aquí otorga una considerable fuerza a la política, lo que equivale a restársela a otros factores que, como los económicos, sustentaban la interpretación marxista de la historia; pero restar no quiere decir imponerse sobre ellos, salvedad que apunta al carácter pluridisciplinar de la historia política. El mismo Pascal Balmand señala otra razón de su resurgimiento: el

<sup>14</sup> JULLIARD, Jacques. *Op. cit.*, p. 248-249. Idea que también se encuentra en BALMAND, Pascal. «La renovación de la historia política», BURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. *Las Escuelas históricas*. Madrid: Akal, 1992, p. 263.

<sup>15</sup> AYALA, César Augusto. «Historiografías del siglo xx y el Retorno de la Historia Política», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 28 (2001), p. 180-181.

<sup>16</sup> SIRINELLI, Jean-François. «El retorno de lo político», *Historia Contemporánea*, 9 (1993), p. 26 y 33.

<sup>17</sup> SAUVAGE, Pierre. «Una historia del tiempo presente», *Historia crítica*, 17 (1998), p. 61 y 74.

paso semántico de «la política», actividad y concepto bien definidos, hacia «el hecho político», «campo englobador y polimorfo, abierto a todas las orillas de la gestión de lo real y de las relaciones de poder que aquélla cristaliza».<sup>18</sup> Aunque se volverá más adelante sobre el concepto de «lo político», es preciso subrayar desde ahora que esa noción amplía la esfera política a la casi totalidad de los campos de la realidad colectiva, determinando el carácter expansivo de la política y advirtiendo de su necesario carácter de ciencia ampliamente pluridisciplinar.

En efecto. En el nuevo paradigma que guía la historia política renovada, influye notablemente una concepción expansiva de la política. Esta pierde la dimensión restrictiva de antes, referida tanto al protagonismo de los sujetos como al objeto de su dedicación. Ya no son solo los «grandes hombres» quienes protagonizan la política y, consiguientemente, su historia, sino también la gente común. Y el blanco de su preocupación ya no se limita a narrar los acontecimientos debidos a aquellos ilustres protagonistas, o a contar, sin más objetivo que ese, la historia de las batallas o la vida de los reyes. Ahora se fija en las luchas por el poder —aspecto este sobre el que volveremos luego—, pero no referido solo al del monarca, sino también, en expresión de Gramsci, que recuerda Julliard,<sup>19</sup> al poder residenciado en un «príncipe colectivo», ya sean la élites, los partidos políticos, los sindicatos, los grupos de presión, la fábrica, la calle, la escuela, la familia, o la misma administración. De este modo, la historia política no se cierra a ningún aspecto de la vida, invadiéndolo casi todo, con el riesgo de que así, la historia política se convierta en un cajón de sastre. A pesar de peligros y recelos, los historiadores han tomado conciencia de que sin la política no es posible la comprensión de la historia, emergiendo como elemento central de la investigación histórica y erigiéndose en «su núcleo», en expresión de Le Goff.<sup>20</sup> Por eso la historia política vertebró importantes investigaciones, como las de Maurice Agulhon para quien —como él mismo reconoció— la política o, mejor, «lo político», «estaba excepcionalmente presente en todos los medios —social, cultural, familiar— que estudió», «actuando como espina dorsal» de los terrenos disciplinares —social, de la cultura y de la política— de que se sirve.<sup>21</sup> Para Agulhon no es posible

<sup>18</sup> BALMAND, Pascal. «La renovación de la historia política», *Op. cit.*, p. 257.

<sup>19</sup> JULLIARD, Jacques. *Op. cit.*, p. 243.

<sup>20</sup> LE GOFF, Jacques. «¿Es la política todavía el esqueleto de la historia?», *Op.cit.*, p. 178.

<sup>21</sup> CANAL, Jordi. «Maurice Agulhon y la Historia», AGULHON, Maurice. *Política. Imágenes, sociabilidades. De 1789 a 1989*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2016, p. 16.

disociar historia y política; al contrario, están íntimamente relacionadas: «La historia está llena de la política de ayer y la política de hoy irá en la historia de mañana».<sup>22</sup>

Su interés por lo que afecta a la gestión de lo real, potencial campo de actuación de la historia política renovada, le exige renunciar a toda pretensión de autonomía y de ser la única alternativa, y aceptar su carácter de ciencia interdisciplinar. Su ámbito de estudio se ha expandido en todas las direcciones, relacionándose estrechamente con otras historias sectoriales, la intelectual y cultural, la lingüística, la educativa, de las mentalidades, de las ideas y de la cultura política, la ciencia política y la filosofía política, la económica y social, etc. Sobre esta última, Patrick Collinson, parafraseando la definición de Trevelyan, más arriba transcrita, caracteriza la renovada historia política como «social history with the politics put back in», «historia social con la política restituida».<sup>23</sup> Todo un multiverso focal y temático que exige también una aproximación diversa a la investigación de lo político, un análisis poliédrico desde el punto de vista disciplinar.

En definitiva, la historia política renovada se presenta con algunas señas de identidad aunadas o enfrentadas: interdisciplinaridad, apertura a la larga duración, atenta a la dialéctica de la continuidad y el cambio, regularidad y contingencia, acontecimiento y estructura, sujeto individual y colectivo, humanización de la historia frente al determinismo de las fuerzas impersonales, uniformidad y singularidad, libertad frente a necesidad y determinación, etc. Con este perfil, la historia política tiene la clara finalidad de estudiar, para comprenderla, la historia del ser humano en la acción pública, cómo han organizado su vida y cómo se han relacionado con otros seres y grupos humanos, lo que es tanto como estudiar la organización y el funcionamiento del poder. Y en esa comprensión la historia política tiene también fines de reconstrucción y de reparación. Ronald Hutton, de la Universidad de Bristol, cree que la historia política «más que cualquier otro tipo de historia, implica la destrucción de mitos a menudo cuidadosamente concebidos y propagados.

<sup>22</sup> AGULHON, Maurice. «Conflictos y contradicciones en la Francia de hoy», AGULHON, Maurice. *Política. Imágenes, sociabilidades*. Op. cit., p. 232.

<sup>23</sup> COLLINSON, Patrick. *De Republica Anglorum: Or, History with the politics put back* (Inaugural Lecture as Regius Professor of History in de the University of Cambridge, 9 November 1989), *Elizabethan Essays*. London and Rio Grande: The Hambledon Press, 1994, p. 11.

Ninguna otra forma de hacer historia proporciona al historiador la permanente y extraordinaria responsabilidad de hacer justicia a los muertos».<sup>24</sup>

### 3. HISTORIA DE «LO POLÍTICO»

Que los partidarios de la historia política renovada prefieran hablar de «lo político» más que de la política, demuestra el acuerdo casi unánime en considerar el «hecho político» como clave en esa renovación, que hace de lo político, y no de la política, el objeto de estudio de esta historia sectorial. Lo político tiene un interés teórico e histórico superior a la política, sin duda por su potencialidad temática, abierta, como se decía más arriba en palabras de Balmand, a «todas las orillas de la gestión de lo real y de las relaciones de poder que aquélla cristaliza», y por ser concebido como «un crisol en cuyo seno se forjan los imaginarios».<sup>25</sup> Esta significativa ampliación del significado de lo político es lo que convierte a la historia política en una ciencia donde se cruzan otras ciencias, fuentes, procedimientos y temáticas.

Pero, ¿qué es «lo político»? Ha sido Pierre Rosanvallon, profesor de historia y política en el Collège de France y Directeur d'Études en la EHESS, quien más y fructífera atención ha prestado a este concepto. Entiende lo político, por una parte, como el «campo», el lugar donde se entrelazan las vidas de hombres y mujeres en la construcción de una sociedad «que aparece ante los ojos de sus miembros formando una totalidad provista de sentido»; y, por otra parte, como el «trabajo», el proceso a través del cual un agrupamiento humano se convierte en una verdadera comunidad; «una comunidad de una especie constituida por el proceso siempre conflictivo de elaboración de las reglas explícitas o implícitas de lo participable y compartible y que dan forma a la vida de la polis». La comprensión de una sociedad no se limita a lo económico, lo social o lo cultural, sino que todo eso solo puede ser entendido relacionándolo en un «marco interpretativo más amplio» –lo político– que permite un análisis «globalizante». Lo político se refiere también a una forma de existencia de vida comunitaria, y a una manera de actuar colectivamente que se diferencia «implícitamente de la política»; esta, la política, alude a

<sup>24</sup> BURK, Kathleen. What is Political History? *History today*, 35/1 (enero de 1985). Disponible en <http://www.historytoday.com/kathleen-burk/what-political-history> [consultado el 28 de agosto de 2017].

<sup>25</sup> PROCHASSON, Christophe. «Vingt ans d'Histoire politique en France», BARROS, Carlos (Ed.). *Historia a debate. Tomo III: Orros enfoques*. Santiago de Compostela: Edita Historia a Debate, 1995, p. 212.

la capacidad y competencia para ejercer el poder, mientras que lo político señala aquello que constituye una comunidad: «Referirse a lo político y no a la política es hablar de poder y de ley, del Estado, de la nación, de la igualdad y de la justicia, de la identidad y de la diferencia, de la ciudadanía y de la civilidad, en suma, de todo aquello que constituye a la polis más allá del campo inmediato de la competencia partidaria por el ejercicio del poder y de la acción gubernativa del día a día y de la vida ordinaria de las instituciones».<sup>26</sup>

La política —que se refiere al Estado, a las instituciones, actos de gobierno, normas y leyes que ordenan una sociedad, las elecciones, los partidos políticos, etc.— es más restrictiva que lo político, que trasciende lo puramente institucional para abarcar también los principios (creencias, valores, representaciones...) y los procedimientos en base a los cuales los grupos humanos fundan su vida en comunidad, algo no exento de conflictos a la hora de elaborar las reglas que los constituirán en comunidad verdadera. Ese acto constitutivo mostrará tensiones y diferencias en el seno de esos grupos, consecuencia del reparto del poder y de la asignación de autoridad que ese proceso conlleva. El conflicto es la característica fundamental de lo político, lo que otorga al concepto una considerable amplitud temática y un enorme vivero de fuentes historiográficas.

La filósofa y politóloga, Chantal Mouffe, en su crítica al actual *Zeitgeist* «pospolítico»,<sup>27</sup> distingue también entre la política y lo político. La política se pregunta por los hechos: prácticas, política convencional (se refiere al ámbito de lo empírico), y de ello se encarga la ciencia política, mientras que lo político pertenece al ámbito de la filosofía interesándose no por los hechos de la política sino por la esencia de lo político, por el modo mismo en que se instituye la sociedad. Pero Mouffe advierte que hay desacuerdo respecto a lo que constituye lo político. Para unos, dice, es un espacio de libertad y de deliberación pública, para otros —entre los que se cuenta la politóloga belga— es un espacio de poder, conflicto y antagonismo: «concibo “lo político” como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando

<sup>26</sup> ROSANVALLON, Pierre. *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: FCE, 2003, p. 19-20; los anteriores entrecomillados en las p. 15-17.

<sup>27</sup> Que cree que, en esta segunda modernidad, los individuos y el «mundo libre», gracias al debilitamiento de las identidades colectivas, conocerán un mundo sin enemigos, logrando el consenso a través del diálogo.



la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político».<sup>28</sup> Las cuestiones políticas no son meras cuestiones técnicas, sino que siempre implican optar entre alternativas en conflicto. «Todo orden es político y está basado en alguna forma de exclusión» de otras prácticas que han sido reprimidas y que pueden reactivarse en un momento dado desafiando al orden hegemónico para instaurar otra forma de hegemonía.<sup>29</sup> Parecida línea argumental sigue José Enrique Ema para quien la política y lo político están representadas, respectivamente, por la lógica del orden, necesario para regular la sociedad por medio de prácticas de pacificación del conflicto social, y por la lógica de la imposibilidad de culminar la regulación del conflicto consustancial a toda sociedad. La lógica de la política delimita un conjunto de prácticas, mientras que la lógica de lo político muestra «la inerradicabilidad de la contingencia, el poder y conflicto y, por tanto, la imposibilidad de una sociedad plenamente reconciliada». La política necesita de lo político –y no al contrario– puesto que la regulación del orden precisa de un desorden que ordenar, de un antagonismo que gobernar. Importa resaltar con Ema López que lo político «en tanto que relacionado con la subversión y la producción de cualquier orden social no puede ser localizado en un único nivel determinado de las relaciones sociales (por ejemplo, solo en la esfera pública) ya que la producción o subversión de cualquier presencia se puede producir en cualquier tipo de relación social». Lo político alude, pues, a todas las prácticas sometidas a controversia y a antagonismo, es decir, lo político está íntimamente relacionado con el poder.<sup>30</sup> Lo político, que también engloba la política, alude, en efecto, a una realidad mucho más compleja; Réal Bélanger, citando a Sirinelli dice que se trata «de la cuestión de la devolución y del reparto de la autoridad y del poder en el seno de un grupo humano dado y el estudio de las tensiones, antagonismos y conflictos que se derivan».<sup>31</sup>

De ahí que el objetivo de la historia de lo político pretenda hacer inteligibles las grandes cuestiones políticas contemporáneas, la mayoría de ellas desarrolladas conflictivamente, rehaciendo su genealogía: «Se trata –dice Rosanvallon– de reconstruir la manera como los individuos y los grupos han elaborado su comprensión de las situaciones, de enfrentar los rechazos y las

<sup>28</sup> MOUFFE, Chantal. *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE, 2007, p. 15-16.

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p. 25.

<sup>30</sup> EMA, José Enrique. *Op. cit.*, p. 57-59.

<sup>31</sup> BÉLANGER, Réal. «Pour un retour à l'histoire politique», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 512 (1997), p. 226.

adhesiones a partir de los cuales han formulado sus objetivos, de volver a trazar de algún modo la manera como su visión del mundo ha acotado y organizado el campo de sus acciones. El objeto de esta historia (...) es seguir el hilo de las experiencias y de los tanteos, de los conflictos y las controversias, a través de los cuales la *polis* ha buscado encontrar su forma legítima».<sup>32</sup>

Rosanvallon plantea su historia conceptual de lo político como la indagación en los intentos de una sociedad, un país, un grupo social, por dar respuestas a lo que perciben como un problema, y como la elaboración de «la historia del trabajo efectuado por la interacción permanente entre la realidad y su representación, definiendo campos históricos problemáticos». Esta historia quiere identificar los «nudos históricos» en torno a los cuales se hacen inteligibles las situaciones, se construyen racionalidades políticas y se modifican las representaciones de lo político. Así, grandes cuestiones políticas de la contemporaneidad giran alrededor de conceptos como la igualdad, la soberanía, el pueblo, la representación y, especialmente, la democracia. Rosanvallon habla de «historia conceptual» porque esas situaciones de conflicto se generan en torno a conceptos como los mencionados,<sup>33</sup> los cuales el historiador francés no plantea como soluciones sino como problemas examinados siempre «con una perspectiva central, la de la interrogación sobre el sentido de la modernidad política –ligada al surgimiento del individuo– su advenimiento y su desarrollo». Rosanvallon indaga en la problemática de conceptos como el de democracia, pues los conceptos, que no significan siempre lo mismo, que están inacabados, son temporales y modificables: los conceptos –añade Daniela Slipak– que son problemas a discutir, «no solo *tienen* una historia, sino que, principalmente, *son* una historia. La temporalidad se convierte así en un elemento constitutivo de los lenguajes políticos (...). Es por ello que desde la perspectiva de Rosanvallon será menester atender a las antinomias, equívocos, perplejidades, límites, decepciones y desarraigos que los lenguajes políticos suscitan de manera necesaria».<sup>34</sup> Así, el concepto de democracia –al que Rosanvallon dedica importantes estudios– no es algo constituido de manera definitiva, ni históricamente<sup>35</sup> ni en la actualidad,

<sup>32</sup> ROSANVALLON, Pierre. *Por una historia conceptual de lo político*. Op. cit., p. 26.

<sup>33</sup> ROSANVALLON, Pierre. «Por une histoire conceptuelle du politique (note de travail)», *Revue de synthèse*, IIV s. n.ºs. 1-2 (1986), p. 99-100.

<sup>34</sup> SLIPAK, Daniela. «Entre aporías y prescripciones. Una reflexión sobre la historia conceptual de lo político propuesta por Pierre Rosanvallon», *Foro Interno. Anuario de Teoría Política*, 12 (2012), p. 67.

<sup>35</sup> «Es preciso, también, hacer la historia de las palabras y estudiar la evolución de la lengua (por

sometida como está a tensiones presentes en los estudios de Rosanvallon, de lo que es un ejemplo la representatividad del sufragio.

Lógicamente, la historia de lo político así enfocada se distingue por su propio objeto de la historia de la política, aunque la primera comprenda la segunda. Ley, Estado, nación, igualdad, justicia, identidad, ciudadanía, civilidad, democracia..., son temas complejos en permanente conflicto y negociación que han adquirido un excepcional resurgimiento y que la historia de lo político, que es la historia del poder, estudia.

#### 4. LA HISTORIA DE LO POLÍTICO ES LA HISTORIA DEL PODER

Decía antes que la historia política estudia las formas en que los seres humanos se organizan, se relacionan y manejan sus asuntos en la vida pública, modos de proceder esos que acontecen en conflicto permanente, cuyo desarrollo y éxito o fracaso final implican relaciones de poder. El poder, su naturaleza, comprensión, explicación y reparto, es el fin central de la historia política renovada; pero, con arreglo a la influencia que en esta historia sectorial ejerció el pensamiento foucaultiano, el poder se ha descentralizado expandiéndose a las relaciones de fuerza, afecto, sexo, emociones, etc. El poder ya no reside solo en el Estado y en los personajes insignes, ni se ejerce solo en la esfera pública. La descentralización del poder, trasciende en su enfoque y temas de investigación tanto al sujeto colectivo —ya sea de carácter «moral» y tradicionalmente político (el Estado-nación y el pueblo), ya sea «sociológico» (grupos y clases sociales), considerados en diferentes momentos de la historia como sus actores últimos—<sup>36</sup> como al sujeto individual prominente (grandes personajes de la política, la milicia o la élite social), para acoger también, de forma sugerente y enriquecedora, el protagonismo del hombre de carne y hueso, del sujeto anónimo, singular o colectivo, que recupera así la libertad que perdió a manos de las estructuras a las quedó sometido durante décadas,<sup>37</sup>

ejemplo, cuando se habla de democracia no se entiende lo mismo en 1789 que en 1793)». ROSANVALLON, Pierre. «Por une histoire conceptuelle du politique (note de travail)». Op. cit., p. 101.

<sup>36</sup> Sobre los actores de la historia política véase GUERRA, François-Xavier. «El renacer de la historia política: razones y propuestas», *New History, Nouvelle Histoire: Hacia una Nueva Historia*. Madrid: Editorial Actas, 1993, p. 229-238.

<sup>37</sup> LE GOFF, Jacques, aludía a la «vuelta del individuo quien emerge no sólo frente a las estructuras y a los modelos abstractos sino también frente a los personajes colectivos de la historia social, grupos, categorías, clases, masas, etc.». Vid. «Les Retours dans l'historiographie française actuelle», BARROS, Carlos (Ed.). *Historia a debate. Tomo III. Otros enfoques*. Op. cit., p. 163.

y despliega su voluntad de actuar conscientemente allí donde se decide su destino.<sup>38</sup>

Advirtió Jacques Julliard que no habría novedad alguna en que la historia política se ocupara de las relaciones de poder si por este se entiende la acción del Estado, que tradicionalmente ha sido estudiada; sí sería noticioso si se tiene una noción más amplia de poder, en la que el Estado no fuera «más que un caso particular, incluso un caso límite», porque la acción política puede acontecer fuera del Estado, incluso frente al Estado, donde ya no reside en exclusiva la soberanía —que a veces le es discutida, así como su representación de la sociedad—, y porque el poder político está también relacionado con las clases sociales adquiriendo una naturaleza que supera su antigua vinculación a la soberanía para abarcar también lo social. El poder es asimismo, efectivamente, un asunto social<sup>39</sup> que involucra a toda la sociedad, que afecta a los sujetos particulares y colectivos, en cuya generación, instauración, imposición, transmisión, participación y reparto, intervienen las instituciones, públicas y privadas, las masas y los individuos, ya sean sobresalientes o anónimos, y ya sea de una manera consciente o inconsciente, objetivada, pensada<sup>40</sup> o percibida. La noción del poder se expande paralelamente al concepto de lo político, que carece de fronteras fijas extendiéndose hasta incluir la realidad completa y absorber toda la esfera política, ampliada incluso a lo privado.<sup>41</sup> El poder no es algo intrínseco al Estado y a la clase dominante —en opinión de Foucault—, sino una estrategia de «normalización», de servidumbre. La represión y la ideología son estrategias extremas del poder que transforman a los individuos «normalizándolos» —controlándolos, sometiéndolos a la norma para lograr docilidad— y produciendo lo real. La norma —el derecho— y lo real —la verdad— han sido producidas por el poder y a él están sometidas,<sup>42</sup> siendo utilizadas incluso como instrumentos de dominación.

<sup>38</sup> JULLIARD, Jacques. (*Op. cit.*, p. 243) se pregunta si no es ésta una de las razones que explican el retorno de «lo político».

<sup>39</sup> JULLIARD, Jacques. *Op. cit.*, p. 252-253.

<sup>40</sup> Maurice DUVERGER sostiene que lo que los hombres piensan sobre el poder se convierte en uno de sus fundamentos (*Instituciones políticas y derecho constitucional*. Barcelona: Ariel, 1962, p. 17).

<sup>41</sup> RÉMOND, René. «Du politique», RÉMOND, René (dir.). *Pour une histoire politique*. *Op. cit.*, p. 380.

<sup>42</sup> Véase ÁVILA-FUENMAYOR, Francisco. «El concepto de poder en Michael Foucault», *A parte Rei. Revista de Filosofía*, 53 (2007), p. 9-10 y 13-14. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf> [consultado el 24 de agosto de 2017].

Para otros<sup>43</sup> el Estado es algo «construido social y culturalmente», un «espacio negociado en el cual el poder viene de abajo y constantemente se vuelve a describir y renegociar». Por lo tanto, la historia política renovada indagará en la relación constante que se produce entre Estado y sociedad en permanente conflicto interactivo donde se manifiestan estrategias y retóricas de los individuos y los grupos para resistir el poder del Estado o para aprovecharse de él. Esta relación concede un protagonismo hasta entonces desconocido a los actores sociales que participan activamente en la negociación del poder estatal, hasta el extremo de enfrentarse al Estado cuando este actúa mediatizado por otros poderes, o cuando no hace buen uso del poder que los individuos poseen y que le ceden o enajenan para constituir una soberanía política.<sup>44</sup> Esta sería para Francisco Ávila la forma jurídica de analizar el poder «como derecho originario que se cede»; pero cuando los términos del contrato se superan, el poder se muestra como dominación apoyada en las muchas formas y mecanismos conocidos de represión que generan la «sociedad de normalización» o «sociedad disciplinaria» de Foucault (que opera mediante grandes centros de encierro: familia, escuela, cuartel, fábrica, hospital, cárcel), y la «sociedad de control» de Gilles Deleuze, donde el control «se ejerce fluidamente en espacios abiertos, en forma desterritorializada».<sup>45</sup>

El poder se descentraliza también espacialmente; ya no se ejerce solo en la esfera pública, sino también en la privada. La sociedad disciplinaria actúa en la escuela, como mostró Foucault en *Vigilar y castigar*, espacio público que —como la fábrica o la cárcel— utiliza procedimientos específicos de gobierno de los individuos. Pero el poder actúa también en la esfera privada como mostró Norbert Elías en su clásico libro *El proceso de civilización*, en el que examina cómo a través de las reglas de urbanidad y los modos de distinción social,

<sup>43</sup> PINCUS, Steven; NOVAK, William. «Political History Today. Political History after the Cultural Turn», *Perspectives on History. The Newsmagazine of the American Historical Association* (Mayo 2011). Recuperado de <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2011/political-history-today/political-history-after-the-cultural-turn> [consultado el 28 de agosto de 2017].

<sup>44</sup> ÁVILA-FUENMAYOR, FRANCISCO. *Op. cit.*, p. 3.

<sup>45</sup> En la Sociedad de control este «se ejerce fluidamente en espacios abiertos, en forma desterritorializada, mediante los psico-fármacos, el consumo televisivo, el marketing, el endeudamiento privado, el consumo, entre otras modalidades (...) Las fábricas son reemplazadas por las empresas, que son formaciones dúctiles y cambiantes, las máquinas simples por sistemas computarizados de producción y control. La individualidad es sustituida por «divuales» externos, informatizados e informatizables, que se desplazan en un espacio virtual». DELEUZE, Gilles. «Post-scriptum sobre las sociedades de control», *Polis. Revista Latinoamericana*, 13 (2006). Recuperado de <http://polis.revues.org/5509#text> (consultado el 28 de agosto de 2017).

los individuos interiorizan códigos de comportamiento propios de la nobleza cortesana. Las buenas costumbres (cortesía, civilidad, civilización) –monopolio de las gentes aristocráticas– en opinión de Julia Valera «contribuyeron a crear una distinguida identidad social», que al mismo tiempo devaluaba los modos de vida y culturas de los grupos calificados de vulgares. El aprendizaje sistematizado de estas reglas, prohibiciones y tabúes, se tradujo «en aspectos de autocontrol que actuaron de una forma inconsciente y automática y dieron a los individuos una nueva identidad», la del individuo singular y autónomo, que se desliga del nosotros; y condujo también a una nueva situación: la lenta invasión por el poder del ámbito privado, al que se le trasladan las normas sociales ideadas para someter al orden social instituido el comportamiento y la mentalidad de los individuos; los conflictos y las soluciones que, para lograr este objetivo pacificador, antes se solventaban en el espacio público, se transfieren a la esfera privada, al interior de los individuos: «El control emocional, el dominio sobre los sentimientos, la disciplina de las “funciones naturales”, transfirió al interior de los sujetos las luchas y los conflictos que, en otras épocas históricas se dirimieron en el ámbito social. Las tensiones se desplazaron aún más desde el ámbito social, más dominado que nunca por el Estado, al espacio íntimo vaciado cada vez más de cualquier significado».<sup>46</sup>

La descentralización foucaultiana del concepto del poder, el entendimiento de la política como «un lugar de gestión de lo social y de lo económico»,<sup>47</sup> y el protagonismo del ser humano allá donde se escriba su destino, explican que la nueva historia de lo político no sea ajena a los discursos y proyectos del poder, a su organización, a los grupos que lo disputan y sus formas de relacionarse en la trama del poder, a las personas, grupos y clases sociales que en él intervienen, a las formas de testimoniarlo, a las prácticas con las que se ejerce y a los mecanismos de transmisión,<sup>48</sup> a los canales en los que se produce, ya sean institucionales o informales,<sup>49</sup> a la dimensión simbólica de la práctica del poder, a los espacios de sociabilidad, a los utillajes de participación en

<sup>46</sup> VALERA, Julia. «Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal», POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel Ángel (Ed.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003, p. 138-139.

<sup>47</sup> «Introduction», RÉMOND, René (dir.). *Pour une histoire politique*. Op. cit., p. 8.

<sup>48</sup> DE LOS ARCOS, M<sup>a</sup> Fernanda. «El ámbito de la nueva historia política: una propuesta de globalización», *Historia Contemporánea*, 9 (1993), p. 44-46.

<sup>49</sup> Cfr. GUERRA, François Xavier. «Hacia una nueva historia política. Actores sociales y actores políticos», *Anuario del IEHS*, IV (1989), p. 243-284.

el poder, etc. Para unos, la lucha por el poder comprende tanto las acciones encaminadas a conseguirlo (elecciones, guerras, revoluciones, etc.), como los actores (grupos dirigentes, clases dominantes), estructura y valores que el poder establecido promueve para mantenerlo.<sup>50</sup> Para otros, si lo político estudia las relaciones del ser humano con el poder, siendo este y sus manifestaciones o aspectos simbólicos su objeto fundamental, la historia de lo político no se detiene en un solo campo de la realidad social –como puede ser la economía– sino que recorre las diversas e interdependientes prácticas humanas a las que les preocupa el problema del poder en su dimensión pública. Poder económico sí, pero también el poder ideológico y el poder de lo imaginario, como expresó Le Goff,<sup>51</sup> idea que exploró Georges Duby en su libro *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*, donde emplea la categoría «ideología» como sistema de representaciones y su papel en el mantenimiento del poder.<sup>52</sup>

Como expresiones del poder, de su conquista y su mantenimiento, entre los temas de atención de la historia de lo político se encuentran la acción política misma, las instituciones políticas, las relaciones sociales de poder ampliamente consideradas, y, más concretamente, la conformación de la nación, los símbolos de las prácticas políticas, como los espacios de sociabilidad, los ritos, los discursos políticos, la construcción de la identidad colectiva y de la ciudadanía, las prácticas electorales, las formas de participación política, el lenguaje político, los símbolos del poder, las imágenes y emblemas, las manifestaciones políticas de la calle, el papel de las fuerzas externas, del poder político y financiero, el debate político, la demografía, las clases sociales, la evolución económica, la transformación de trabajo, del ocio, los cambios raciales, sexuales, familiares, generacionales, las variaciones en el estado de ánimo público o la psicología social, etc. No se agotan en estos los objetos de estudio que aborda la historia de lo político, como se irá viendo.

<sup>50</sup> DE LOS ARCOS, Ma Fernanda. *Op. cit.*, p. 49-50.

<sup>51</sup> LE GOFF, Jacques. «Les Retours dans l'historiographie». *Op. cit.*, p. 158.

<sup>52</sup> «La ideología es para G. Duby, siguiendo la definición de Althusser: "Un sistema (que posee un rigor y una lógica propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos según los casos) dotado de una existencia y de una función histórica en el seno de una sociedad dada"». *Cfr.* FIRPO, Arturo R. «Presentación», DUBY, Georges. *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*. Barcelona: Ediciones Petrel, 1980, p. iv.

## 5. LA POLÍTICA MEDIADA POR LA CULTURA

Antes dijimos que el territorio de la historia política se ha expandido en todas las direcciones; una de ellas, y fundamental, es la historia de la cultura política, la cual, en opinión de Jean-François Sirinelli, es la que mejor expresa la novedad de la historia política y la que visualiza mejor el deslizamiento de la nueva historia política hacia la historia cultural,<sup>53</sup> como se podrá comprobar por los temas que estudia. Serge Berstein comparte la afirmación de Sirinelli: «la evocación de la cultura política se inserta en la renovación de la historia política llevada a cabo bajo la inspiración de René Rémond (...)».<sup>54</sup> Indudablemente, la relación de la historia política con la cultura política está en relación con los innegables fundamentos culturales que tienen lo político y la política. Hasta tal punto la historia política se nutre de la cultura, que unos –Geertz– creen ver en el reconocimiento de la cultura un factor determinante en el comportamiento político, y otros piensan que la acción política, aunque no esté culturalmente determinada, sí está mediada por la cultura, y que son los componentes de esta, como la tradición, los que hacen conscientes a los individuos de su condición de sujetos políticos: «Los sujetos políticos están ya dados en la estructura social –como ocurre, por ejemplo, con las clases– pero se constituyen como tales en la esfera cultural», afirma Miguel Ángel Cabrera. La acción política de los individuos no está, pues, socialmente prefijada, «sino que depende de la matriz cultural en que estos se han forjado»; de ahí que la cultura política pretenda analizar el papel de la esfera cultural en la conformación de la acción política.<sup>55</sup>

Pero, a pesar de que se advierte de su imprecisión conceptual ¿en qué se concreta el concepto cultura política? Su caracterización primera se inició con el paradigma pluralista, representado por Almond y Verba,<sup>56</sup> apoyado en los postulados de Talcott Parsons sobre la importancia de los valores como fundamento de la acción social. «La cultura política de una sociedad consiste

<sup>53</sup> Cfr. SIRINELLI, Jean-François. «El retorno de lo político». *Op. cit.*, p. 30-33. Véase del mismo autor: «De la demeure à l'agora. Pour une histoire culturelle du politique», *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 57/1 (1998), p. 121-131.

<sup>54</sup> BERTSTEIN, Serge. «La cultura política», RIOUX, Jean-Pierre y SIRINELLI, Jean-François (dir.). *Para una historia cultural*. México: Taurus, 1999, p. 389.

<sup>55</sup> CABRERA, Miguel Ángel. «La investigación histórica y el concepto de cultura política», PÉREZ LEDESMA, Manuel; SIERRA, María (eds.). *Culturas políticas: teoría e historia*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. 2010, p. 59-60.

<sup>56</sup> ALMOND, Gabriel; VERBA, Sydney. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton: Princeton University Press, 1963.



—en opinión de Sidney Verba— en el sistema de creencias empíricas, símbolos expresivos y valores, que definen la situación dentro de la cual se da la acción política. Proporciona la orientación subjetiva de la política». <sup>57</sup> Almond y Verba caracterizaron la cultura política como los sentimientos subjetivos, actitudes y consiguientes acciones de los individuos hacia los asuntos políticos; creyeron que así se caracterizaban las orientaciones políticas individuales y colectivas, o sea, los valores, en un sistema político. De este modo, la cultura política estaría destinada a consolidar las actitudes políticas y los factores psicológicos subyacentes (valores, creencias, sentimientos, afectos, predisposiciones, etc.) llamados a configurar la vida cívica y la conducta política, en función de las cuales se explicaba la estabilidad o inestabilidad social y democrática, así como el mantenimiento del orden político. <sup>58</sup> Así, pues, «se trata no de lo que ocurre efectivamente en el mundo de la política, sino de lo que las gentes creen de eso que ocurre». <sup>59</sup>

Creo, sin demasiados reparos, que se puede caracterizar la cultura política como el conjunto de significados, códigos o representaciones de la vida política que un grupo social comparte y en los que se reconoce y se esfuerza por transmitir. Más expresivo y sugerente para el historiador de la educación, es Serge Berstein cuando define con Sirinelli la cultura política como «una especie de código y de un conjunto de referentes formalizados dentro de un partido o más ampliamente difusos en el interior de una familia o de una tradición políticas», <sup>60</sup> definición en la que destaca la pluralidad de culturas políticas y la importancia de las representaciones <sup>61</sup> (recuerdos históricos, héroes, textos fundamentales, banderas, fiestas, vocabulario, ritos en los que se incluye la sociabilidad, aunque ésta no tiene que ser necesariamente ritualizada). <sup>62</sup> Los cambios sociopolíticos se explicarán, pues, en función no

<sup>57</sup> VERBA, Sidney. «El estudio de la ciencia política desde la cultura política», *Revista de Estudios Políticos*, 138 (1964), p. 5.

<sup>58</sup> Cfr. ROSENBAUM, Walter A. *Political Culture*. Nueva York: Praeger, 1975, p. 4 y 6.

<sup>59</sup> VERBA, Sidney. *Op. cit.*, p. 7.

<sup>60</sup> BERSTEIN, Serge. *Op. cit.*, p. 390.

<sup>61</sup> Duby, define las representaciones como «un sistema completo de valores y mitos que también deben reconocerse y situarse en su justo espacio, según el poder que ejerce cada uno de ellos sobre el comportamiento de los grupos y según los percibe, de manera más o menos clara, la conciencia colectiva. (...) No se puede negar que las representaciones colectivas, las opiniones, los valores morales y toda la herramienta de la que la conciencia humana dispone, son arrastrados, de generación en generación, por un flujo perturbado». DUBY, Georges. «La historia cultural», RIOUX, Jean-Pierre ; SIRINELLI, Jean-François. *Op. cit.*, p. 452.

<sup>62</sup> Caracterización que comparte Jean-François SIRINELLI en «El retorno de lo político». *Op. cit.*, p. 30-31.

sólo de los valores, percepciones o ideas políticas, sino también teniendo en cuenta los aspectos culturales. Sin detenernos en la crítica que, desde la sociología histórica, se hizo a la definición de Aldmond y Verba,<sup>63</sup> al historiador de la educación sí le interesa conocer esos valores, actitudes y orientaciones, porque dicen mucho sobre la cohesión social y política en un momento dado de la historia. También le concierne, en todo caso, la corriente interpretativista propuesta por el antropólogo Clifford Geertz que no entiende la cultura como sistema de valores, creencias y actitudes, sino como un concepto semiótico, un sistema de significados, de textos, de símbolos: «Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie».<sup>64</sup>

Para Geertz, que parte del supuesto de que el pensamiento humano es fundamentalmente social y público, la cultura es un sistema de símbolos (visiones del mundo, gestos, lenguajes, rituales, ceremonias, mitos...) dados por la sociedad en que se vive y, por tanto, compartidos y aprendidos, en virtud de los cuales las personas se dotan de un marco significativo que les permite orientarse en sus relaciones con los demás y consigo mismas y dar sentido a sus acciones. «El objeto de la investigación –interpreta Cabrera– no es ya conocer los sistemas de valores de la comunidad política, sino reconstruir los marcos culturales de que se sirven los actores políticos y recuperar los significados que estos últimos otorgan a la realidad política, al lugar que ocupan en ella y a sus propias acciones y objetivos».<sup>65</sup>

Pero la evolución del concepto de cultura política (y creo que es aquí donde reside su principal novedad e interés para la historia política, pues la inserta en la duración histórica) ha recibido influencias que van desde la antropología hasta la lingüística, lo que la ha llevado a interesarse por fenómenos que tienen

<sup>63</sup> Es especialmente contundente la crítica de Margaret Somers, que despoja al concepto cultura política precisamente de esas características, la cultural y la política, afirmando que es más social que cultural y más antipolítico (privado) que político (público y común). *Vid.* SOMERS, Margaret R. «¿Qué hay de político o de cultural en la nueva cultura política y en la esfera pública? Hacia una sociología histórica de la formación de conceptos», *Zona Abierta*, 77-78 (1996-1997), p. 39-51, inicialmente publicado en *Sociological Theory*, 13 (1995), p. 113-142.

<sup>64</sup> GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 20.

<sup>65</sup> CABRERA, Miguel Ángel. *Op. cit.*, p. 31.

que ver con la cultura política, como los imaginarios y las representaciones sociales (por ejemplo, la percepción que los distintos grupos sociales tienen de ellos o de los problemas sociales y sus fundamentos), o el análisis de prácticas, actividades e ideas políticas vistas como sistemas simbólicos con su propia lógica, lo que establece estrechas conexiones entre la nueva cultura política y la nueva historia cultural. Esta aproximación es atractiva porque, como decimos, en ella el tiempo político se alarga hasta sobrepasar la media y la larga duración históricas, evitando así los viejos reproches de una historia política centrada en el tiempo corto.

Aún siendo la larga duración una esperada aportación de la cultura política —que ha actuado «como un auténtico motor de renovación de la historia política», en opinión de Cabrera, contribuyendo «a renovar su perspectiva teórica, a redefinir su objeto de estudio y a proporcionarle un nuevo programa de investigación»—, creo que hay otra fundamental que señala este mismo profesor, y que a nuestro entender es, quizá, el resultado principal de la influencia de la cultura política: el haber reformulado la acción humana, negándole la exclusividad autonómica de su racionalidad para contemplar también el condicionamiento cultural: el marco cultural condiciona la acción política.<sup>66</sup> Cuando menos, el sistema de representaciones culturales compartidas por un grupo humano hace comprensible las motivaciones de su actuación política.

La cultura política es también examinada en su relación con el poder, ya sea como discurso ya sea como técnica de poder; y, en tanto que tales, es objeto de interés para unos grupos o clases sociales, y para otros lo es de rechazo y resistencia. Si la cultura política es vista como un conjunto de representaciones compartidas, puede mostrar una determinada forma de entender la realidad y de darle sentido; así, la cultura política puede comunicar lo que es un buen ciudadano o una buena sociedad, lo que la convierte en un instrumento de poder.<sup>67</sup> Indudablemente, la cultura política, por el interés que tiene para el poder —en relación con el cual existe fundamentalmente—, en tanto que forja identidades y crea o inventa tradiciones,<sup>68</sup> está llamada a ser

<sup>66</sup> Ibídem, p. 32.

<sup>67</sup> MORÁN, M<sup>a</sup> LUZ. «Sociedad, cultura y política: continuidad y novedad en el análisis cultural», *Zona Abierta*, 77-78 (1996-1997), p. 108 y 110.

<sup>68</sup> Peter Burke recuerda que las *Comunidades imaginadas* de Benedict ANDERSON y *La invención de la tradición* de HOBBSAWM y RANGER, han señalado el «poder de la imaginación colectiva, o de las imágenes compartidas, a la hora de hacer que sucedan las cosas». BURKE, Peter. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós, 2006, p. 108.

transmitida, una actividad ésta en la que juegan un papel esencial las formas de sociabilidad, institucionalizadas o no, y las instituciones educativas. En este sentido la cultura política proporciona a la historia política de la educación temas sugestivos y utilísimos materiales para la comprensión de las relaciones de poder en las que se inserta.

## 6. TEMAS DE LA HISTORIA POLÍTICA RENOVADA

Decía en páginas anteriores que el campo de estudio de la historia política renovada se ha ensanchado sobremanera al verse concernida por la misma política cuya naturaleza, para quien fuera primer ministro británico, Harold Macmillan, podría abarcar temas que van «from homosexuality to the price of milk».<sup>69</sup> La caracterización que de la historia política hemos hecho en las páginas precedentes, puede anticipar los temas que le afectan, cuya total extensión es imposible, lógicamente, recoger aquí.

El territorio de la historia política se ha expandido, pues, en todas las direcciones, imbricándose estrechamente con las demás ciencias sociales, componiendo un potencial cosmos temático que, acorde a la diversidad que conlleva su toma de conciencia sobre la complejidad de lo real, exige también una aproximación diversa a la investigación de lo político, un análisis poliédrico desde el punto de vista disciplinar, en el que confluyen la ciencia política, la antropología, la lingüística, la historia económica y social, la intelectual y la de las ideas, la historia de la cultura, la cultura política, la psicología, la historia de la educación, etc.

La nueva historia política no ignora los objetos de estudio de la antigua, al contrario, sigue abordándolos, aunque con nuevos enfoques; así, en la dedicación de los historiadores de lo político están presentes los sujetos que protagonizan la política convencional, las ideas políticas, la competencia partidaria y los escenarios y espacios donde acontece: el Estado, los partidos políticos, las instituciones, los poderes políticos, económicos y sociales, ya sean nacionales o supranacionales, los movimientos sociales, los grupos de presión, los sistemas políticos, los actos de gobierno, las biografías políticas, las acciones configuradoras de identidad política, los actos de violencia (guerras, revoluciones, etc.), las clases sociales, las normas y leyes que ordenan

<sup>69</sup> CATTERALL, Peter (ed). *The MacMillan Diaries. The Cabinet Years, 1950-1957*. London: Macmillan, 2003, p. 300. Citado en FIELDING, Steven. «Political history». *Op. cit.*

una sociedad, las prácticas de participación política (elecciones...), el debate político o la ausencia del mismo, la agitación social, las manifestaciones políticas de calle, etc.

Pero la historia política renovada indaga en otros territorios antes impensados, fruto no ya de la política y de la competencia partidaria, sino de lo político, más concernido por la vida social, que podemos caracterizar como aquellos temas que conforman el proceso por el que los grupos humanos se constituyen en comunidad y donde se entrelazan las vidas de los hombres y mujeres en ese proceso de construcción social; así, estudia los principios (valores, creencias, representaciones...) y los procedimientos por los que los grupos fundan su vida en comunidad, la igualdad, soberanía, representación, civilidad, justicia, pueblo, democracia, identidad, nación, sociabilidad. Investiga la conformación de la nación, los símbolos de las prácticas políticas, los espacios de sociabilidad, las asociaciones políticas, la construcción de la identidad colectiva y de la ciudadanía, el lenguaje político, sus contradicciones y su evolución, las fiestas conmemorativas, etc.

Entre esos terrenos antes insospechados en los que ahora se adentra la nueva historia política ocupa también un lugar señalado la cultura política, ámbito por excelencia de la subjetividad y de la conciencia, que estudia los valores, creencias, sentimientos subjetivos, orientación política, actitudes, afectos, significados, códigos, representaciones políticas, ritos, símbolos, imágenes y emblemas, recuerdos históricos, héroes nacionales, textos fundamentales, prácticas simbólicas (imagería, lenguajes, gestos...), mitos fundacionales, banderas, himnos, visiones del mundo y de la sociedad ideal, imaginarios, medios de socialización de la cultura política, dispositivos culturales que median en la acción política de las personas (tradiciones, vocabulario...), la opinión pública, el imaginario colectivo, la dimensión simbólica de la política, los patrones conceptuales, las emociones, los principios culturales generales, la memoria, etc.

La historia política de la educación, tributaria de la historia política, está siguiendo con éxito notorio el progreso de esta, demostrando la actualidad de esta renovación historiográfica. Aunque no podemos dejar constancia de ello, ni siquiera con trazo grueso, nos limitaremos a enunciar solo algunos ejemplos de la actual historia política de la educación española, referidos al Estado y la construcción de los sistemas nacionales, a la nueva biografía y a la cultura política.<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Más información al respecto en FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. «La nueva historia política de la educación», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25 (2006), p. 71-103, del que se toma parte de lo que sigue.

El Estado contemporáneo, a pesar del protagonismo historiográfico de los estudios locales y regionales, ocupa la atención de los historiadores alejados de la concepción estatista –separada de la sociedad– como categoría de análisis desde la que se percibía la política, para ser visto ahora el Estado a la vez como problema y producto de una elaboración social.<sup>71</sup> Desde este cambio de paradigma se le investiga como hacedor de nación, creador de modernidad o fomentador de derechos y libertades. Aunque la historia política de la educación ha abordado el estudio del Estado considerando estas últimas funciones que suponen cuestiones controvertidas de las políticas educativas,<sup>72</sup> sin embargo es sobre todo su función productora de nación y creadora de identidad la que ha concitado mayores esfuerzos investigadores dentro y fuera de España. Sería preciso otro espacio más amplio que este para glosar los muchos estudios acerca de un campo de investigación en auge desde hace años, la construcción de los sistemas educativos nacionales en general y español en particular,<sup>73</sup> y sobre los medios de los que se vale el Estado para ello, especialmente la enseñanza de la historia<sup>74</sup> y la política cultural emprendida o auspiciada por el Estado.<sup>75</sup> Esa misma imposibilidad apreciamos para dar cuenta de los trabajos que hablan de nuevas identidades y nuevas naciones o de nuevas naciones que buscan identidad, porque ya se sabe que la educación siempre ha sido susceptible de ser convocada para crear nuevos imaginarios nacionalistas. De modo que es posible afirmar que la historia de las instituciones educativas, de manera especial la que tiene al Estado-nación y sus políticas como centro de sus indagaciones, está conociendo un renovado interés entre la comunidad española de historiadores de la educación.

<sup>71</sup> SCHAUB, Jean-Frédéric. «L'histoire politique sans l'état: mutations et reformulations», BARROS, Carlos (Ed.). *La Historia a Debate... Op. cit.*, p. 221.

<sup>72</sup> Una narración en clave histórica de algunos de los temas-guía de la política educativa puede hallarse en FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis, 2002.

<sup>73</sup> Un ejemplo en PUELLES, Manuel de. *Estado y educación en la España liberal (1800-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares, 2004.

<sup>74</sup> La relación sería inabarcable para este espacio; sin embargo, remito al lector a los libros de BOYD, Carolyn P. *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000; de CUESTA, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997; y de DEL POZO, M<sup>a</sup> del Mar. *Currículo e identidad nacional: regeneracionismos, nacionalismo y escuela pública, 1890-1939*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

<sup>75</sup> La difusión de la cultura como instrumento de construcción de ciudadanía la aborda, entre otros, HOLGUÍN, Sandie. *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*. Barcelona: Crítica, 2003.

La rehumanización y antropologización del conocimiento histórico ha impulsado el cultivo de las diversas «escrituras del yo», relatos de vida, diarios, autobiografías, biografías, «egodocumentos». La biografía aparece reivindicada, reconociendo que el factor humano es capaz de dar un giro insospechado a la historia o a la política. El interés por introducir la singularidad en las ciencias sociales, la preocupación por rehabilitar al individuo en la historia, y el influjo de la psicología y la antropología, favorecen la aparición de la nueva biografía que, sin abandonar el estudio de los «grandes personajes», descubre el valor de las gentes «sin importancia». El propósito de este resurgimiento es, sobre todo, observar los problemas y preocupaciones históricas en un hombre o en una mujer concretos, para mirar a través del tiempo de una vida –unidad de medida significativa de la duración histórica– los grandes movimientos de la historia política, económica, social, cultural o de las mentalidades, sin reducirlos a fenómenos cuantitativos «donde se perdería lo que hace la autenticidad y el sentido de un personaje en historia».<sup>76</sup> Por medio de la biografía es posible ver de manera diferente, por huellas o restos de naturaleza diversa que corresponden a la vida del individuo anónimo o poco conocido, fragmentos del pasado que, de otra manera, quedarían ocultos o carentes de esa otra forma de verlos que proporciona una persona.<sup>77</sup> Sin embargo, la nueva biografía dirige sus esfuerzos «a delimitar mejor la historia colectiva mediante el esclarecimiento de una historia singular»,<sup>78</sup> porque más que la vida del biografiado importa su relación con el contexto.

Es indiscutible el auge que ha alcanzado la biografía. Un resurgimiento que ha llegado también al ámbito de la historia de la educación desde el que en los últimos años se ha cultivado este género con éxito destacado, como lo prueban las reuniones científicas sobre este tópico<sup>79</sup> y el importante trabajo biográfico realizado sobre figuras-cumbre de la pedagogía: Giner, Cossío, Mariano Carderera, Rodolfo Llopis, José María Blanco White, María de Maeztu, Luís de Zulueta, Herminio Almendros, María Moliner, Teresa

<sup>76</sup> LE GOFF, Jacques. «Les Retours dans l'historiographie». *Op. cit.*, p. 162-163.

<sup>77</sup> RUIZ, Pedro. «La biografía y los personajes olvidados por la historia», HERNÁNDEZ-SANDOICA, Elena; LANGA, Alicia (eds.). *Sobre la Historia actual. Entre política y cultura*. Madrid: Abada Ediciones, 2005, p. 169.

<sup>78</sup> BALMAND, Pascal. «La renovación de la historiografía política». *Op. cit.*, p. 261.

<sup>79</sup> El tema de la cuarta edición del *Encuentro Hispano-Británico de Historia de la Educación, organizadas en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife) en junio de 2017, fue «Biografía, Historia y Educación».*

Andrés, etc.<sup>80</sup> Acompañando a esta aportación de la historia educativa al género biográfico, aparece otra, también innovadora, y ligada a la historia local o regional, que da a conocer la vida de la llamada «gente poco importante», profesores, maestros y maestras más o menos conocidos, cuya dedicación al progreso de la educación y la pedagogía ha merecido la atención de sus coterráneos. No es posible dar la noticia bibliográfica de todos ellos, lo que evidencia la dedicación historiográfico-educativa a este género. Y junto a estos sujetos singulares, la historia educativa española se ha introducido también en la prosopografía –biografía de un colectivo, por ejemplo, una profesión, que permite conocer su actuación en una época o en una circunstancia dada– de la mano de estudiosos de la renovación pedagógica<sup>81</sup> y del exilio republicano, algunos de los cuales<sup>82</sup> permiten establecer tipologías sociológicas generales de los maestros exiliados, su formación previa al exilio y recomponer el itinerario seguido por estos maestros. Labor de prosopografía es también la emprendida por las cada vez más numerosas investigaciones sobre los maestros, profesores e investigadores<sup>83</sup> depurados, actores colectivos, cuyo estudio conjunto de sus vidas, permite extraer características comunes a su proceso.<sup>84</sup> Otras veces son las narraciones vitales de un grupo de maestros unidos por la característica compartida de la renovación pedagógica que las vertebraba, las que dan lugar a una especie de biografía común.<sup>85</sup> El valor de la biografía individual o colectiva, de personas destacadas o comunes, es fundamental para percibir aspectos no desvelados de los protagonistas del acontecer histórico, su consciencia y

<sup>80</sup> Solo mencionaré dos recientes publicaciones sobre estas dos últimas mujeres: FUENTE, Inmaculada de la. *El exilio interior. La vida de María Moliner*. Madrid: Turner, 2011 y GÓMEZ, ANTONIO. *Teresa Andrés. Biografía*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2011.

<sup>81</sup> MAYORDOMO, Alejandro; AGULLÓ, M<sup>a</sup> Carmen. *La renovació pedagògica al País Valencià*. Valencia: Universitat de València, 2004; SOLER, Joan (coord.). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat, 2015; RAMOS, Alfred. *Mestres de la impremta. El moviment Freinet valencià (1931-1939)*. Castellón: Universitat Jaume I, 2014.

<sup>82</sup> Como es el caso de MARQUÈS, Salomó. *Maestros catalanes del exilio*. México: Colegio de Jalisco; Generalitat de Catalunya, 2003.

<sup>83</sup> Una reciente aportación sobre este colectivo, el menos estudiado hasta el momento, la firman CANALES, ANTONIO FRANCISCO; GÓMEZ-RODRÍGUEZ, Amparo. «La depuración franquista de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE): una aproximación cuantitativa», *Dynamis*, 37/2 (2017), p. 459-488

<sup>84</sup> Lawrence Stone define la prosopografía como «la investigación retrospectiva de las características comunes a un grupo de protagonistas históricos, mediante un estudio colectivo de sus vidas». Cfr. STONE, Lawrence. *El pasado y el presente*. México: FCE, 1986, p. 61.

<sup>85</sup> MESTRAS, Lluís María. *Mestres d'aquell temps*. Girona: Universitat de Girona, 1999. Este libro reúne un total de 42 biografías de maestros de la renovación pedagógica catalana.



personalidad, sus ideas y pautas morales, sus sentimientos, la autopercepción que tienen de su posición en la sociedad de la que forman parte. Acceder a este conocimiento equivale en buena medida a acercarnos al imaginario y a la mentalidad de la sociedad en la que una persona se integra, a las referencias que esa individualidad tiene del colectivo social, lo cual se convierte en un conocimiento necesario para el historiador si quiere medir a esa sociedad con los patrones de quienes la componen y no con los de nuestra época.<sup>86</sup> Conociendo la vida de «gente poco importante» el historiador recibirá noticia de cómo se perciben, socializan, apropian o rechazan determinadas decisiones y acciones políticas, cómo se instalan en el imaginario colectivo o cómo éste les presenta manifiesta u oculta resistencia.

Además de los temas que, como los recién descritos, podrían situarse en el ámbito de la historia política, se cultivan otros ubicados en el de la historia de lo político, a pesar de la ósmosis que se produce entre ambos territorios; con todo, la cultura política es uno de esos campos de estudio que situamos más en lo político que en la política. Indudablemente la cultura política está llamada a ser transmitida, una actividad en la que juegan un papel esencial las formas de sociabilidad, institucionalizadas o no, y las instituciones educativas. Las formas de sociabilidad, es decir, «los lugares, razones y maneras de congregarse los hombres, ya sean éstas informales o formalizadas, públicas o privadas, compuestas por miembros de un solo sexo o mixtas», constituyen el marco donde se evidencia mejor el proceso de aprendizaje de lo político, que acontece tanto en lugares de sociabilidad informales (tertulias, tabernas, romerías...) como formalizados (sociedades económicas o patrióticas, cofradías, logias masónicas, círculos obreros y mercantiles, ateneos, casinos, partidos, sindicatos, cooperativas, asociaciones filantrópicas de todo tipo, de ayuda mutua, de lectura, musicales, de beneficencia, etc.).<sup>87</sup> Las redes de sociabilidad han sido objeto de una dedicación extensa entre los historiadores como muestran las muchas investigaciones que sobre estos lugares se han dado a conocer, desde las que han tenido como objeto de estudio las sociedades educativas y culturales, las bibliotecas populares y de centros obreros –sobre los que se han publicado numerosas investigaciones–,<sup>88</sup> hasta las Sociedades

<sup>86</sup> Vid. COLOMER, Francisca. «Biografía y cambio social: la historia que estamos viviendo», BARROS, Carlos (Ed.). *Historia a debate... Op. cit.*, p. 169-170.

<sup>87</sup> GUERRA, François-Xavier. «El renacer de la historia política». *Op. cit.*, p. 239.

<sup>88</sup> Es mucha la producción al respecto, que puede verse, por ejemplo, en ESCOLANO, Agustín (Dir.). *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez,

Económicas de Amigos del País y Ateneos, por ejemplo,<sup>89</sup> aunque a menudo se hayan hecho más con el fin de biografar estas instituciones que con el propósito de estudiar las prácticas culturales de sociabilidad desarrolladas en ellas; no obstante, en algunas investigaciones es ya visible un giro en la forma de historiar estas agencias de sociabilidad acorde con la indagación en las prácticas cotidianas de socialización que aseguran la cohesión del grupo, el sentimiento de pertenencia a él de sus miembros y la conformación de los procesos de identidad del grupo.<sup>90</sup>

Por otro lado, resulta innecesario señalar a las instituciones escolares como instancias de transmisión de la cultura política. No insistiremos en esta línea de trabajo<sup>91</sup> que, por lo demás, está dando provechosos resultados, sobre todo desde la manualística —en cuya génesis, control y difusión confluyen las motivaciones pedagógicas y políticas; desde el punto de vista político interesaba transmitir, y controlar que así fuera, los valores que habían de conformar al futuro ciudadano—,<sup>92</sup> aunque también desde otras líneas novedosas de estudio como la que supone indagar en las distintas concepciones del espacio escolar como creadoras de valores políticos y ciudadanos.

1992. No obstante, reflejo aquí el catálogo de la exposición bibliográfica comisariada por MATO, Ángel. *Las bibliotecas populares en Asturias. A la cultura por la lectura 1869-1936*. Gijón: Consejería de Cultura, Comunicación Social y Turismo del Gobierno del Principado de Asturias. 2004. Aunque habla de bibliotecas de otro tipo, es destacable otro catálogo, el de la exposición *Leyendo Madrid: Cien años de bibliotecas Públicas*. Madrid: Dirección General de Patrimonio Cultural. Subdirección General del Libro. 2015.

<sup>89</sup> Es considerable el número de estudios sobre los Ateneos, ya sean expresión de la burguesía ya del movimiento obrero. El último del que tenemos noticia es debido a ALBALADEJO, Jordi. *Associacionisme educatiu i cultural. L'Ateneu Obrer i el Círcol Catòlic de Badalona (1879-1936)*. Catarroja (Valencia): Edit. Afers, 2017

<sup>90</sup> Sendas investigaciones de Javier NAVARRO siguen este enfoque: *Ateneos y grupos ácratas. Vida y actividad cultural de las asociaciones anarquistas valencianas durante la Segunda República y la Guerra Civil*. Valencia: Universitat de València, 2002, y *A la revolución por la cultura. Prácticas culturales y sociabilidad libertarias en el País Valenciano, 1931-1939*. Valencia: Universitat de Valencia, 2004.

<sup>91</sup> A modo de ejemplo, sendas referencias: el libro de MAYORDOMO, Alejandro; FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant lo Blanch. 2008, donde se indaga el proceso de constitución del ciudadano de una nación y un Estado modernos, y la formación de las cualidades —virtudes cívicas— que debe reunir para alcanzar ese estatus de ciudadanía. Y el texto de CANALES, Antonio; DEL POZO, María del Mar. «Educación, ciudadanía e identidad nacional en la España contemporánea», BARRIO, Ángeles, HOYOS, Jorge; SAAVEDRA, Rebeca (Ed.). *Nuevos horizontes del pasado. Culturas políticas, identidades y formas de representación*. Santander: Ediciones Universidad de Cantabria, 2011, p. 233-250, aborda la relación entre ciudadanía, identidad nacional y educación.

<sup>92</sup> Es cuantiosa la producción sobre los manuales escolares; mencionaré sólo, por su relación con el tema que abordamos, los trabajos contenidos en TIANA, Alejandro. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2008.

Pero sabemos que la educación política no tiene lugar sólo desde las instituciones escolares, sino que también se produce desde ámbitos informales, como la literatura popular, donde contamos con aportaciones muy sugerentes que han investigado la difusión de valores y modos de comportamiento deseables en lo social y político.<sup>93</sup> Aunque hemos querido ceñirnos al ámbito español, quisiéramos recordar también por sus sugerencias como campo de trabajo de la nueva historia política, estrechamente relacionado con la cultura política que ahora nos ocupa y, en cierto modo, relacionado con lo que acabamos de mencionar, la politización que sufrió la cultura popular, o la extensión que conoció la conciencia política, en la Europa de 1500 a 1800, a través de una serie de huellas que sugieren al historiador otras tantas líneas de investigación. «La educación política del hombre común», refiere Peter Burke,<sup>94</sup> de la que surgió una opinión pública hacia los asuntos de Estado, se hizo visible a través de una multitud de vestigios todos sugerentes para el estudioso de la historia político-cultural: canciones, grabados, panfletos políticos, medallas, platos con leyendas políticas, efigies de personajes políticos, sátiras, baladas, sermones, periódicos, libretos populares, lecturas colectivas, catecismos, conversaciones de café, almanaques, mítines, rituales políticos, etc.<sup>95</sup> Lo cual, ciertamente, no hace otra cosa que poner de manifiesto la importancia de lo cultural en el estudio de la historia política: símbolos, mitos, lenguajes, rituales y visiones del mundo, formación de discursos ante los problemas políticos, estrategias de acción para orientar la acción política, el impacto de los recursos culturales y su impacto en la movilización colectiva, el análisis de las formas de movilización y de los procesos de formación de las identidades colectivas, etc., constituyen un variadísimo material para el interesado en el estudio de la historia política.<sup>96</sup>

<sup>93</sup> Ana MARTÍNEZ, ha dado a conocer sus estudios sobre el particular en *La ciudadanía imaginada. Modelos de conducta cívica en la novela popular de la segunda mitad del siglo XIX*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 2006.

<sup>94</sup> BURKE, Peter. *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza, 2005, p. 362-275.

<sup>95</sup> Los recientes estudios entre nosotros sobre la tarjeta postal ilustrada –valioso recurso para la historia de la cultura e instrumento también para comunicar temas de índole política y transmitir determinadas ideas de esa misma condición– señalan la posibilidad de que las tarjetas postales puedan ser así mismo analizadas en la dirección que señala Peter Burke. Vid. VIÑAO, Antonio, MARTÍNEZ, María José; MORENO, Pedro Luís. *Tarjeta postal ilustrada y educación*. Murcia: Edit.um, 2016. También en VIÑAO, Antonio; MARTÍNEZ, María José. «Publicidad, marketing e imagen: Representaciones visuales y modernidad escolar a través de las tarjetas postales (España, siglo XX)», MORENO, Pedro Luís; VIÑAO, Antonio (Coord.). *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España s. XX)*. Barcelona: Morata, 2017, p. 15-38.

<sup>96</sup> Véase MORÁN, M<sup>a</sup> Luz. «Sociedad, cultura y política». *Op. cit.*, p. 16-17 y 25.

Del mismo modo que el poder político intenta apropiarse los medios de transmisión de la cultura política, procurará hacer con la memoria de los hechos sucedidos y con la opinión, tanto privada como pública, generadora de una determinada cultura política. Escribía Pascal Balmand, que un campo especialmente fecundo para la historia política es el que nace de la relación entre memoria, imagen y política.<sup>97</sup> No me detendré en ello, pero sí recalcaré su potencial carácter como instrumento de dominio en tanto que puede ser manipulada al servicio de intereses partidistas o utilizada para alimentar ilusiones.<sup>98</sup> Es evidente la existencia de una política de la memoria y del olvido, porque ambos, memoria y olvido, tienen mucho que ver con la constitución de la identidad personal y colectiva, y ello, sobre todo, porque la memoria –como representación del pasado, como conjunto de experiencias vividas en común por un grupo social– es fuente de identidad y de cohesión social y confiere sentido de pertenencia a una comunidad a la que vertebraba. No en vano lo que hace que una colectividad se reconozca como tal, es decir, aquello que comparten sus miembros y que la identifica (etnia, religión, cultura...), es tenido muy en cuenta por los nacionalismos. Por esto se reclama también la recuperación de la memoria, y por eso mismo el empeño interesado a lo largo del tiempo de ponerla al servicio de una nueva idea de patria o de nación. Esto explica el interés que ofrece la manipulación de la memoria, la individual y la colectiva, de gobernarla con arreglo a intereses particulares no siempre legítimos. Aunque no solo por eso –pues la memoria tiene también una innegable dimensión de restauración moral– son muchos los historiadores que le han dedicado sus esfuerzos, entre los cuales destacan los historiadores de la educación, cuya producción en este particular territorio es no sólo abundante sino también de gran valía; bastaría para demostrarlo hacer lo que este espacio no nos permite, es decir, dar cuenta de los muchos estudios, tesis doctorales y proyectos de investigación financiados que han abordado la represión de profesores e investigadores y el exilio pedagógico español. La memoria no sólo es un componente de esa «alquimia compleja» que constituye la cultura política, sino también el lugar, en tanto que pasado revisitado, en el que se deposita y transmite esa cultura política. Tal vez fuera esta una de las razones que llevaron a Jean-François Sirinelli a sostener que el renacimiento de la historia política se produciría en realidad si investigaba

<sup>97</sup> BALMAND, Pascal. «La renovación de la historia política». *Op. cit.*, p. 264.

<sup>98</sup> DUBY, George. *Diálogo sobre la historia*. Madrid: Alianza editorial, 1988, p. 75.

con provecho la cultura política, el campo de estudio que mejor expresa lo novedoso en la historia política.<sup>99</sup>

## 7. CONSIDERACIONES FINALES

Esa diversidad temática problematiza la naturaleza misma de la historia política, como advirtió Peter Burke, para quien esa expansión puede abocarla a «una especie de crisis de identidad», pues «si la política está en todas partes, ¿qué necesidad hay de la historia política?»<sup>100</sup> No solo esto; Michel Vovelle alertaba del riesgo de sustituir el «todo social» y económico de ayer, por el «todo político» de hoy, cambiando una hegemonía por otra.<sup>101</sup> Incluso se puede correr el riesgo de que lo cultural llegue a restar importancia precisamente a lo político, amenazando al núcleo mismo de la historia política. Y, lo que supondría un lastre para cualquier disciplina científica: aparecer como una especie de «cajón de sastre», donde cabría cualquier tema y modo de abordarlo. No obstante, se ha querido obviar este peligro considerando el estudio del poder y sus manifestaciones como el objeto central de la historia política, pero entendiendo el poder como un asunto social que afecta a los sujetos particulares y colectivos, ya sean sobresalientes o anónimos, y ya sea de una manera consciente o inconsciente. Esto ha llevado a que se considere a la historia política como «histoire carrefour» en expresión de Agulhon, «historia encrucijada» de diversas ciencias sociales, una historia de cruce de caminos que permite comprender mejor la realidad. Pero esta misma complejidad, que para unos es atomización de su objeto de estudio y despolitización de la propia historia política, es para otros muestra evidente de su carácter de ciencia-encuentro y signo inequívoco de su potencialidad como historia total, siempre que, como digo, renuncie a toda pretensión hegemónica en el acercamiento al pasado y parta de la convicción, como hacen los autores del volumen *Pour une histoire politique*, de que «lo cultural, lo económico, lo social, lo político, se influyen mutuamente y de manera desigual según las coyunturas, teniendo

<sup>99</sup> SIRINELLI, Jean-François. «El retorno de lo político». *Op. cit.*, p. 30-33.

<sup>100</sup> BURKE, Peter. «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro», BURKE, Peter (Ed.). *Otras formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 1993, p. 12.

<sup>101</sup> VOVELLE, Michel. *La découverte de la politique. Géopolitique de la révolution française*. Paris: La Découverte, 1993, p. 22 y 344.

cada uno su vida autónoma y sus propias dinámicas».<sup>102</sup> De hecho hay quien considera que la propuesta de avanzar en una «historia social de la política» es útil no solo para «comprender mucho mejor los fenómenos estrictamente políticos, sino también para entender con mayor rigor lo social»;<sup>103</sup> y son muchos los que creen que los estudios sobre la sociabilidad han impulsado la renovación de la historia política.

Pero esa misma diversidad temática propone a los historiadores de la educación un extenso ámbito de trabajo que, aunque está siendo ampliamente transitado y de manera innovadora como lo muestra la reciente línea de investigación sobre las emociones inserta en el denominado «giro afectivo»,<sup>104</sup> aún tiene mucho camino por recorrer. Solo a modo indicativo, cabría señalar el estudio de las posibilidades que ofrece la historia de las ideas en, por ejemplo, la aculturación política acontecida en las escuelas; la historia de la familia en el ámbito de la sociabilidad; la influencia en la educación de las prácticas de participación política (comicios, clientelas electorales...); la política educativa partidista; la opinión pública, que ilumina las formas de percibir la realidad; las asociaciones políticas, que no sólo presionan sobre el poder y ayudan a estructurar la sociedad sino que también ayudan en la socialización política; el estudio del derecho,<sup>105</sup> que refleja el modelo social deseado, sanciona las infracciones contra él, modela mentalidades, etc., lo que ha llevado a algunos a proponer su estudio —junto al de la guerra— como ejemplo de historia

<sup>102</sup> «Introduction», RÉMOND, René (dir.). *Pour une histoire politique*. *Op. cit.*, p. 8.

<sup>103</sup> RÍQUER, Borja de. «Consideraciones sobre la historiografía política de la Restauración», GRANJA, José Luis de la, REIG, Alberto; MIRALLES, Ricardo (eds.). *Tuñón de la Lara y la historiografía española*. Madrid: Siglo XXI, 1999, p. 127.

<sup>104</sup> El tema no es nuevo en el ámbito de la política. La más reciente aportación de la que tengo noticia es la de BISQUERRA, Rafael. *Política y emoción. Aplicaciones de las emociones a la política*. Madrid: Pirámide, 2017, en la que se pregunta por la relación entre política y emoción, para qué sirven las emociones en la política, cómo afectan las emociones a los procesos políticos y sociales y qué podemos aprender de las emociones para gestionar mejor la política y los movimientos sociales. Entre los historiadores españoles de la educación destaca el proyecto de investigación coordinado desde la UNED sobre «La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española, (2013-2015)», del que ya conocemos algunos resultados, como el trabajo de BEAS, Miguel, GONZÁLEZ, Erika; SALMERÓN, Antonio. «Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos españoles. Curso 1964-1965», *Revista de Estudios Sociales* (Colombia), 58 (2016), p. 52-62.

<sup>105</sup> Una contribución a este enfoque es el número 27 (2016) de la revista *Educació i Història* dedicado a la construcción histórica del derecho a la educación en contextos de transición política democrática.

global,<sup>106</sup> la sociología urbana y su incidencia en la planificación escolar,<sup>107</sup> etc.

En definitiva, la historiografía política de la educativa española, desde hace algunos años parece haber advertido la ineficacia del adjetivo «política» y haber apostado por el sustantivo «lo político». Pero este envite precisa ser enriquecido con nuevas aportaciones teóricas y metodológicas –entre ellas es urgente la historia política comparada– que no se limiten a la mera adscripción a las nuevas tendencias, sino que procedan a su análisis y contribuyan a fijar las reglas del juego.

<sup>106</sup> DE LOS ARCOS, M<sup>a</sup> Fernanda. *Op. cit.*, p. 54-55.

<sup>107</sup> María del Mar del Pozo investigó las relaciones existentes entre el desarrollo urbanístico y social de Madrid y la implantación y extensión de la escuela pública en las zonas emergentes de la geografía española. *Urbanismo y comunicación. Política educativa y expansión escolar en Madrid 1900-1931*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1999.





# Las ideas sobre el Estado en la configuración de los sistemas educativos. España, 1857-1931<sup>1</sup>

## *Ideas on the State in Education System Design: Spain, 1857-1931*

Isabel Grana Gil

imgrana@uma.es

*Universidad de Málaga (Espanya)*

Guadalupe Trigueros Gordillo

trigueros@us.es

*Universidad de Sevilla (Espanya)*

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

### RESUM

En aquest article abordarem la qüestió de les idees en el camp de la història de l'educació, per centrar les idees sobre l'Estat, aleshores en un moment històric en què aquest concepte es va formant i comença a reclamar una importació de paper davant d'una matèria en què fins ara no tenia això. És en aquest sentit que analitzarem el

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación titulado «El Estado y la Iglesia como órganos de control del profesorado no universitario. España (1857-1931)», EDU2014-53679-P cuyos investigadores principales somos Isabel Grana y Francisco Martín, y los investigadores son: Carmen Sanchidrián de la Universidad de Málaga, Juan Luis Rubio y Guadalupe Trigueros de la Universidad de Sevilla, Montserrat González y Carmen Diego de la Universidad de Oviedo y Victoria Robles de la Universidad de Granada.

concepte de l'Estat, el naixement de l'Estat liberal, ja que ens han limitat el temps, a partir de 1857, any de publicació de la primera Llei general d'educació, i d'altra banda finalitzarem el 1931, data en què comença la Segona República. A més, centrarem el nostre estudi en les idees i els pensaments de tots els polítics de l'Estat i el seu paper en l'educació. En aquest sentit, es donaran algunes pistes sobre les idees expressades per referir-se a diferents àrees: Estat docent / dret a l'educació, Estat administració, funció de control / llibertat d'ensenyament, i relacions de l'Estat i l'Església, que veurem que van canviar significativament en funció de la ideologia dels que expressen.

PARAULES CLAU: història de l'educació, història de les idees, Estat, educació.

## ABSTRACT

This article looks at the topic of ideas in the area of history education to then focus on ideas about the State at a time in history when this concept was taking shape and beginning to claim major prominence in an area where, until then, it had little. In this sense, we will examine the concept of the State and the birth of the Liberal State. We have limited the timeframe from 1857 (when the first general education act was drafted) to 1931 (the start of the Second Republic in Spain). Furthermore, our study focusses on the ideas and approaches of politicians in terms of the State and its role in Education. In this vein, we attempt to provide an outline of differing opinions in reference to certain areas: the State as Educator/the Right to Education; the State as Administrator; Control/Freedom of Teaching, and the relations between Church and State. As we show, these changes significantly depend on their underlying ideology.

KEY WORDS: History of Education, History of Ideas, State, Education.

## RESUMEN

En el presente artículo, vamos a abordar el tema de las ideas en el ámbito de la historia de la educación, para centrarnos seguidamente en el de las ideas sobre el Estado, en un momento histórico en el que este concepto se está formando y empezando a reclamar un protagonismo importante en un tema en que hasta entonces no lo tenía. En esta línea vamos a analizar el concepto de Estado, y el nacimiento del Estado Liberal. Hemos acotado el tiempo, comenzando en 1857, año de publicación de la primera ley general de educación y por el otro extremo terminaremos en 1931, fecha

en la que comienza la segunda república. Además, vamos a centrar nuestro estudio en las ideas y pensamientos, sobre todo de los políticos, sobre el Estado y su papel en la Educación. En este sentido, se trata de dar algunas pinceladas sobre las ideas que expresan refiriéndose a distintos ámbitos: Estado Docente/Derecho a la Educación, Estado Administración, Función de Control/Libertad de Enseñanza, y Relaciones Estado e Iglesia, que veremos que cambian significativamente dependiendo de la ideología del que las exprese.

**PALABRAS CLAVES:** Historia de la educación, Historia de las ideas, Estado, Educación

## 1. INTRODUCCIÓN

Fernández Soria, en 2006, afirmaba que la historia política se había convertido en uno de los ejes centrales del debate historiográfico «actual» después de haber realizado una profunda transformación conceptual, que le había llevado a buscar nuevos caminos de análisis sin dejar de lado el estudio de viejos temas, pero tratados de forma renovada, «entre ellos la historia de las ideas políticas, de los intelectuales y de las instituciones, especialmente el Estado».<sup>2</sup> A pesar de lo dicho, hace más de una década, coincidimos con Igelmo y Quiroga, cuando defendían recientemente que el estudio de las ideas en perspectiva histórica, aún «es una temática marginal entre los historiadores de la educación».<sup>3</sup>

En el presente artículo, abordamos precisamente el tema de la historia de las ideas, para centrarnos seguidamente en el de las ideas sobre el Estado, en un momento histórico en el que este concepto se está formando y empezando a reclamar un protagonismo importante en un tema que hasta entonces no lo tenía. La educación en España estaba casi totalmente en manos privadas, fundamentalmente en las de la Iglesia, hasta que en las primeras décadas del siglo XIX se inicia un proceso histórico de grandes reformas políticas y

<sup>2</sup> FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. «La nueva historia política de la educación», *Historia de la Educación*, 25 (2006), p. 71.

<sup>3</sup> IGELMO, Jon; QUIROGA, Patricia. «¿Volver a la historia de las ideas pedagógicas? Por una historia intelectual transtemporal, contextual, transnacional y en perspectiva *longue durée*», *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos. XIX Coloquio de Historia de la Educación*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 276.

de una transformación educativa en la que el Estado va tomando un mayor protagonismo.

En esta línea analizamos el concepto de Estado, en el marco del Estado Liberal. Para ello hemos acotado el tiempo, comenzando en 1857, año de publicación de la primera ley general de educación y por el otro extremo terminaremos en 1931, fecha en la que comienza la segunda república. Además, centramos nuestro estudio en las ideas y pensamientos, fundamentalmente de los políticos, sobre el Estado y su papel en la Educación. En este sentido, se trata de dar algunas pinceladas sobre las ideas que expresan refiriéndose a distintos ámbitos: Estado Docente/Derecho a la educación, Estado-Administración, La Función de Control/Libertad de Enseñanza, y Relaciones Estado e Iglesia, que veremos que cambian significativamente dependiendo de la ideología del que las exprese.

Nos hemos basado fundamentalmente en los *Diarios de Sesiones* del Congreso, ya que coincidimos con Nieto cuando afirma que es una fuente incansable e impecable para conocer la teoría y la práctica del Estado y de la Administración y que es «el mejor instrumento disponible y desde luego el más fiable»,<sup>4</sup> a la hora de abordar este tema «debido al pertinaz silencio que guardaban los políticos fuera del Parlamento». En este sentido, Puelles también reconoce su utilidad para el conocimiento práctico de las relaciones entre ideología y política: «El Diario de Sesiones, tanto del Congreso como del Senado, es hoy una de las fuentes más importantes para el conocimiento práctico de las relaciones entre ideología y política».<sup>5</sup> Sin embargo hay que tener en cuenta que en lo que respecta al primer tercio del siglo xx apenas registra más de media docena de pequeños debates, «no porque no hubiera proyectos de este carácter remitidos por ambas cámaras, sino porque la inestabilidad parlamentaria no permitió su discusión».<sup>6</sup>

## 2. HISTORIA DE LAS IDEAS

La Historia de las ideas es una rama especial de la historiografía que estudia la determinación y evolución de las ideas expresadas o reconstruidas a través

<sup>4</sup> NIETO, Alejandro. *Los primeros pasos del Estado Constitucional*. Barcelona: Ariel, 1996, p. 7

<sup>5</sup> PUELLES, Manuel. *Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2009, p. 135.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

de las distintas producciones culturales.<sup>7</sup> En general, no se ocupa de meras ideas sobre algo, sino de ideas vitales (*draomas*), de creencias que realmente funcionan aprehendidas en sus avatares antes de convertirse en ingrediente constitutivo de la vida humana. Las ideas que importan son las que llegan a adquirir vigencia en contextos sistemáticos distintos de aquel del cual proceden, puesto que se trata de ideas sueltas que se recomponen con las procedentes de otras doctrinas. Según lo dicho, para Lovejoy: «El estudio de la historia de las ideas no necesita justificarse a sí mismo sobre la base de sus potenciales servicios —grandes, por cierto— a los estudios históricos bajo otros nombres. Tiene su propia razón de ser. No es meramente auxiliar de otros estudios, sino que otros estudios son, más bien, auxiliares suyos. Conocer, tan ampliamente como sea posible, los pensamientos que los hombres han tenido sobre temas que les conciernen; determinar cómo estos pensamientos han surgido, se han combinado, interactuado o neutralizado a otros, y cómo se han relacionado diversamente con la imaginación, las emociones y el comportamiento de quienes los han tenido: en el conjunto de esa rama del conocimiento que llamamos historia, esto no es sino una parte esencial, es más, su parte central y más vital».<sup>8</sup>

La historia de las ideas implica la historia de las ideas políticas, de las teorías, de las instituciones y de la sociedad, de la historia de los hechos y de las doctrinas económicas, de la historia de la filosofía y de la de las ciencias, de la de las religiones, de la de las técnicas, y de la de la educación.

Sin embargo, cada vez es menor el empleo de la categoría «idea» y en su lugar se utilizan términos como «discursos» o «conceptos», lo que va a implicar una diferenciación de abordajes y un conjunto de redefiniciones fundamentales, por las cuales las nuevas tendencias de la «historia intelectual» van a distinguirse de la tradicional «historia de las ideas». Cabe resaltar que el desplazamiento semántico se produce en el contexto emergente del denominado «giro lingüístico» producido en las ciencias sociales y humanas. Su impacto es visible en los estudios culturales, políticos e históricos al instalar la cuestión del lenguaje como un hecho insoslayable.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> AULLÓN, Pedro. «La recepción de la obra de Menéndez Pelayo y la creación de la Historia de las Ideas», *Analecta Malacitana*, 1-2, xxxvii, (2014), p. 7-37.

<sup>8</sup> LOVEJOY, Arthur. «Reflexiones sobre la historia de las ideas», *Prismas*, 4 (2000), p. 127-141. Título original: «Reflection on the History of ideas», *Journal of the history of ideas*, 1 (1940), p. 3-23.

<sup>9</sup> DI PASCALE, Mariano. «De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual: retrospectivas y perspectivas. Un mapeo de la cuestión», *Universum*, 26/1 (2011), p. 79-92.

En este sentido, Michel Foucault afirmaba que la historia de las ideas comienza verdaderamente cuando se debe tener en cuenta el carácter múltiple de la «verdad» a través de la historia. Las ideas varían en función de las culturas y, para darse cuenta, es preciso tomar acta de los efectos de ruptura, de las diversas maneras de pensar de los actores y de las variaciones semánticas del pensar de estos actores y del lenguaje que no permiten concebir una historia de las ideas homogénea y continua.<sup>10</sup> Actualmente se observa el desplazamiento de la historia de las ideas y de la historia de las mentalidades hacia una historia de los lenguajes políticos.

### 3. LA CONFIGURACIÓN DEL ESTADO LIBERAL

Delimitar el concepto de Estado y su origen es objeto de debate entre los politólogos e historiadores. Como decía Adolfo González Posada, «la determinación del concepto de Estado es el primer problema de la política».<sup>11</sup> La formación de los Estados en Europa es un proceso lento y paulatino y se desarrolla de diferentes modos atendiendo, en opinión de los historiadores, a distintas circunstancias. En la delimitación de su origen y de su establecimiento como forma de organización política sobre otras, no hay acuerdo. A este respecto existen actualmente tres enfoques: «Para unos, el origen del Estado no es consecuencia de un factor concreto, es la postura defendida por el enfoque evolucionista. Otros enfoques defienden que la variable independiente es el modo de producción, es la postura sostenida por los estudiosos de orientación marxista. Por último, un tercer grupo defiende que la eclosión del Estado se explica por causas políticas, en particular, por la actividad de la guerra».<sup>12</sup>

La configuración del Estado liberal en la mayoría de los estados occidentales, se lleva a cabo a lo largo del siglo XIX. Lo hacen a partir de las teorías liberales, reconociendo en sus constituciones los derechos individuales de las personas y la soberanía de sus países, es decir, la no dependencia ni sujeción a ningún poder. Será decisiva en esta formación la creciente importancia de la burguesía que aspira a sustituir a los estamentos del Antiguo Régimen por las nuevas

<sup>10</sup> FOUCAULT, Michael. *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Gedisa, 1996.

<sup>11</sup> GONZÁLEZ, Adolfo. *Tratado de Derecho político*. Vol. 1, 1893. VARELA, Joaquín. «El Estado en la España del Siglo XIX (concepto y estructura)», *Revista de Estudios Políticos*, 131 (2006), p. 26.

<sup>12</sup> BLAS, Andrés de; RUBIO, M<sup>a</sup> Josefa; ANDRÉS, Jesús de. *Teoría del Estado 1: El Estado y sus Instituciones*. Madrid: UNED, 2013, p. 56.

clases sociales y de ese modo alcanzar cada vez mayor poder. Bajo el concepto de liberalismo aparecen diferentes corrientes que se ligarán directamente a las diversas tendencias del Estado liberal. Todos los «liberalismos de este periodo fundacional pueden caracterizarse de manera sintética por tres elementos que son comunes a todas sus variedades y que formarían un tronco mínimo común».<sup>13</sup>

De manera resumida, y siguiendo a Menéndez Alzamora, estos elementos se concretan en: a) El individualismo liberal, es decir, el «individuo convertido en ciudadano con una función en el espacio político»; b) El legicentrismo, «la sustitución del poder soberano personalísimo por el poder de la soberanía popular plasmado en la ley»; c) La Nación «concebida en un doble plano, primero como la estructura institucional que alberga la nueva maquinaria capaz de hacer a los ciudadanos soberanos auténticos artífices del poder político. Es decir, se configura como el espacio destinado al nuevo imaginario colectivo del pueblo convertido en soberano, con la imperiosa necesidad de sustituir todo el entramado emocional que ha sustentado la representación simbólica e icónica de la monarquía».<sup>14</sup>

Tanto el modelo de Estado moderado como el de Estado progresista, van acompañados de un grupo de Constituciones que, aun cuando tienen caracteres comunes, no siempre comparten todos sus rasgos. En cualquier caso, tal y como apunta Varela Suanzes-Carpegna, «las Constituciones vigentes en la España del siglo XIX coincidían en articular el Estado español como una Monarquía constitucional, un Estado de Derecho y un Estado unitario».<sup>15</sup>

De manera sucinta, veamos los rasgos:

a) El Estado moderado se concreta en las Constituciones de 1834, 1845 y 1876, caracterizado por la Soberanía compartida entre el Rey y las Cortes y de un concepto histórico de Constitución.

b) Estado progresista: Centrado en las Constituciones de 1812, 1837 y 1869 que parten de la soberanía nacional y de un concepto racional-normativo de la constitución. A la hora de analizar la construcción del Estado, las diferencias entre estas tres constituciones son mayores que las semejanzas.

<sup>13</sup> MENÉNDEZ, Manuel; ROBLES, Antonio (Ed.). *Pensamiento político en la España Contemporánea*. Madrid: Trotta, 2013, p. 63.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 63-64.

<sup>15</sup> VARELA, Joaquín. «La construcción del Estado en la España del siglo XIX. Una perspectiva constitucional». Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/portales/reyes\\_y\\_reinas\\_espana\\_contemporanea/obra-visor/la-construccion-del-estado-en-la-espana-del-siglo-xix-una-perspectiva-constitucional/html/dcd3569e-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5.html](http://www.cervantesvirtual.com/portales/reyes_y_reinas_espana_contemporanea/obra-visor/la-construccion-del-estado-en-la-espana-del-siglo-xix-una-perspectiva-constitucional/html/dcd3569e-2dc6-11e2-b417-000475f5bda5.html) (agosto de 2017).

El liberalismo moderado es el que construye el Estado Liberal en la década de los cuarenta marcando con ello los rasgos principales del nuevo Estado, entre otras razones porque es el que triunfa y prácticamente es el que gobierna hasta 1868. Y, según defiende Puelles,<sup>16</sup> va a contaminarlo todo, incluso al liberalismo progresista: el triunfo del sufragio censitario basado en la propiedad, la manipulación del régimen representativo por el poder moderador de la corona, la soberanía compartida por el Rey y la Cortes, desplazando la soberanía de la nación que va a tener mucha importancia en el orden político, pero también en el educativo.

En conjunto, los liberales son partidarios de un Estado fuerte, con amplios poderes, pero la realidad se traduce en un Estado débil y autoritario. Débil porque la burguesía en la que se apoya es débil y minoritaria, la oligarquía formada por la aristocracia y la alta burguesía es aún muy poderosa, el poder en el que se sostiene recurre al ejército y éste termina por convertirse en árbitro y hasta ocupando el mismo poder, la Iglesia sigue teniendo gran influencia, ya que el Estado sigue siendo oficialmente católico y además es seguida por una gran parte de la población, no tiene apoyo popular pues la mayoría de la población no se siente implicada a causa del sufragio censitario y la Hacienda pública apenas supera el estado de bancarrota por la desorganización y las distintas guerras que se suceden, y un Estado sin una Hacienda fuerte sólo puede ser débil. Y es autoritario porque, al no ser democrático y no estar apoyado por la mayor parte de la población, desconfía y recurre constantemente a la fuerza para imponerse,<sup>17</sup> tal como lo reconocía Romero Ortiz en 1859: «convengamos en que el sistema representativo no ha sido nunca una verdad entre nosotros; es menester que reconozcamos que los partidos políticos en España no han llegado nunca al Poder sino por medio de la revolución armada, o de la fuerza armada, y nunca por los medios legítimos parlamentarios».<sup>18</sup>

Sin embargo, hay que advertir la gran fractura que subyace en este Estado Liberal y que se irá haciendo con el tiempo más grave y evidente. Éste se configura a partir de la afirmación monárquica, la confesionalidad religiosa y

<sup>16</sup> PUELLES, Manuel. *Estado y Educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2004, p. 24.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 313-318.

<sup>18</sup> ROMERO, Antonio. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*. Legislatura de 1859, Tomo I (25), (3 de enero de 1859). Madrid: Imprenta y Fundición de los hijos de J. A. García, 1884, p. 541.



la idea de un Estado-nación unitario y centralista. Pero poco a poco una gran parte de la población se distanciará y se opondrá a esta configuración.

Septiembre de 1923 supone la ruptura del sistema liberal en España, iniciando un nuevo marco político en el que se derogan determinados puntos de la Constitución vigente. Por ende, el sistema parlamentario cambia. En 1927, se abren las sesiones de la Asamblea Nacional que «dirigida y encauzada por el Gobierno, pero dotada de prerrogativas y facultades propias, deberá preparar y presentar escalonadamente al Gobierno, en un plazo de tres años y con carácter de anteproyectos, una legislación general y completa, que, a su hora, ha de someterse a un sincero contraste de opinión pública, y en la parte que proceda a la Real sanción».<sup>19</sup> En el discurso de apertura, el Presidente de la Asamblea Nacional explicaba que: «Jamás se pensó en que esta Asamblea fuera, un sustitutivo de los órganos parlamentarios. (...) La misión de esta Asamblea, distinta de la de un Parlamento, pero de la más alta conveniencia nacional, en los momentos actuales la de ser,..., de doble naturaleza: fiscalizadora y consultiva en la labor del Gobierno, y preparatoria de proyectos fundamentales que habrán de ser en su día objeto de examen y resolución de un órgano legislativo que tenga por raíz el sufragio, rodeado de las máximas garantías de independencia y pureza».<sup>20</sup>

Discurso, que tras ensalzar la figura del General Primo de Rivera, afirma que la «máquina parlamentaria, aunque alcanzará una perfección que nunca se conoció en España en la pureza de elección y la eficacia del funcionamiento, requiere una adaptación a las necesidades actuales, y a ello se va, aunque por caminos y con gradaciones distintas en todos los países».<sup>21</sup>

#### 4. ESTADO Y EDUCACIÓN: ÁMBITOS

##### *a) El Estado Docente / El Derecho a la Educación*

Desde la Constitución de Cádiz, los liberales van a tener clara la necesidad de una educación dirigida por el Estado en detrimento de la Iglesia, pero no será hasta mediados del siglo XIX cuando van a establecer claramente

<sup>19</sup> «Real decreto-ley de 12 de septiembre de 1927, creando y convocando la Asamblea Nacional», ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de las sesiones*. Sesión plenaria (10 de octubre de 1927), nº 1, p. 1.

<sup>20</sup> YAGUAS, José (Presidente de la Asamblea Nacional). «Discurso», ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de las sesiones* (10 de octubre de 1927), nº 1, p. 8.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 9.

la obligación del Estado en las cuestiones educativas. En este sentido lo expone claramente Gil de Zárate, subsecretario de Estado del Ministerio de la Gobernación, en su célebre párrafo: «Porque, digámoslo de una vez, la cuestión de la enseñanza es cuestión de poder: el que enseña, domina; puesto que enseñar es formar hombres, y hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero, es querer que se formen hombres para el clero y no para el Estado; es trastornar los fines de la sociedad humana; es trasladar el poder de donde debe estar a quien por su misión misma tiene que ser ajeno a todo poder, a todo dominio; es, en suma, hacer soberano al que no debe serlo».<sup>22</sup>

Para él, por consiguiente, no se concibe ningún gobierno bien organizado que no se haga cargo de la educación, siempre que éste se sustente en la libertad y la discusión.<sup>23</sup> Así pues, la educación, es entendida como un instrumento del Estado y éste como institución al servicio del derecho que ha de encargarse de su amparo.<sup>24</sup> La educación pasa a formar parte de los proyectos políticos del país.

Los políticos del Estado liberal moderado, en la preparación de la Ley Moyano, quisieron poner remedio a la situación de abandono en que el Estado tenía a la enseñanza, al haberla dejado a la iniciativa privada. Se postulaba la tutela que incumbe al Estado. De hecho, Claudio Moyano, en enero de 1868, se manifestaba en este sentido: «favorecer, pues, la instrucción pública, protegerla, desarrollarla, mejorarla, digna tarea es de los Ministros que dirigen los pueblos, por cuyos verdaderos intereses despliegan todo el celo a que son acreedores, y digna tarea es de legisladores ilustrados que han jurado sobre los santos Evangelios interesarse en todo lo que a la nación importa».<sup>25</sup>

Es decir, en esta época el Estado se identifica fundamentalmente con el poder ejecutivo y el gobierno adquiere un papel preponderante en la vida pública española y específicamente en la constitución del nuevo sistema educativo, operándose así una transformación del proyectado sistema educativo nacional en otro sistema educativo que en rigor se puede llamar

<sup>22</sup> GIL DE ZÁRATE, Antonio. *De la Instrucción pública en España*. Oviedo: Edición facsímil, Pentalfa, 1995, 1, p. 117.

<sup>23</sup> FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel; MAYORDOMO, Alejandro. «La finalidad política y cívica de la educación. El origen de una tradición histórica en España», *Bordón*, 66/2 (2014), p. 115.

<sup>24</sup> GONZÁLEZ, Adolfo. *Tratado de Derecho Político*, 1 (1893); VARELA, Joaquín. «El Estado en la España del Siglo XIX (concepto y estructura)», *Revista de Estudios Políticos*, 131 (2006), p. 26.

<sup>25</sup> MOYANO, Claudio. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*. (15 de enero de 1868), nº 9, p. 42.

estatal, es decir, la nueva educación pública se convierte en un organismo más del Estado, dependiente del poder ejecutivo y sometido a él.<sup>26</sup>

En septiembre de 1868 acontece la Revolución, denominada «La Gloriosa», y durante la misma, se va a debatir mucho sobre la libertad de enseñanza, como veremos en el apartado correspondiente, pero poco o nada sobre el tema del Estado docente.

A finales del s. XIX y comienzos del s. XX, los políticos liberales van a expresarse en términos similares, e incluso con mayor contundencia sobre la potestad del Estado sobre la Educación, como lo demuestran las intervenciones de García Alix y de Vincenti a finales de 1900. En este sentido García Alix manifestó que: «(...) mientras el estado social no permita que sea la enseñanza pública una función de la sociedad misma, tiene que ser una función del Estado. Y yo, como opinión particular, que he llevado ya traducida a la *Gaceta* en diferentes disposiciones, sostengo que esta función importantísima no debe jamás abandonarse por el Estado, porque es un gran resorte de gobierno, y al mismo tiempo un elemento poderoso que influye en la cultura y en el bienestar general de los pueblos»;<sup>27</sup> y de Vincenti afirmó que: «Hace falta, además de una gran voluntad y una gran inteligencia, marchar de acuerdo con la verdadera doctrina respecto a la misión del Estado. Yo, en efecto, soy partidario de que el Estado cumpla la misión de la enseñanza (...) soy partidario de que el Estado realice la misión tutelar de la enseñanza, no como una misión transitoria, sino como misión permanente, y en la extensión que demande el estado de la cultura social; porque mientras el estado de la cultura social de España impida que se pueda dejar abandonada la enseñanza a la iniciativa individual ni a las Corporaciones, tiene que realizar el Estado esa enseñanza, y para eso tiene que someterse todo el mundo a la finalidad que persiga el mismo Estado».<sup>28</sup>

Durante este primer tercio del siglo XX, muchos van a ser los filósofos, políticos, educadores que van a defender la corriente intervencionista del Estado en la Educación como son Azaña, Azcarate, Concepción Arenal, etc... En este sentido, Unamuno se postulaba como un «decidido partidario

<sup>26</sup> PUELLES, Manuel. *Op. cit.*, 2004, p. 11 y 12.

<sup>27</sup> GARCÍA, Antonio (Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes). «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de las Cortes*. Legislatura de 1900 a 1901. Tomo I (5), (24 de noviembre de 1900), p. 57.

<sup>28</sup> VINCENTI, Eduardo. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de las Cortes*. Legislatura de 1900 a 1901. Tomo I (29), (24 de diciembre de 1900), p. 823.

del Estado docente»,<sup>29</sup> siendo su única razón para defenderlo la calidad de la enseñanza, ya que estaba convencido de que si el Estado abandonaba la docencia, ésta acabaría por perder los flacos niveles de calidad que tenía. Además pensaba que sólo la intervención del Estado, podría impedir que la enseñanza se subordinase al lucro y a fines ajenos a la cultura y al progreso Humano.<sup>30</sup>

En la dictadura de Primo de Rivera, vuelve a debatirse sobre el papel que tiene el Estado en la educación o formación del ciudadano. Un ejemplo lo encontramos en la intervención de una señora asambleísta:<sup>31</sup> «hay que considerar que si los padres tienen el deber de dar toda clase de facilidades a los hijos para su desarrollo pleno, físico y mental, en el caso de que los padres no fueran capaces por cualquier razón de cumplir ese deber, es el Estado quien tiene la obligación de hacerlo».<sup>32</sup>

El periodo que sigue a la primera guerra mundial y las consideraciones educativas internacionales también tienen eco en el parlamento español. La solicitud de igualdad de oportunidades, de igualdad en el acceso y de la responsabilidad que en ello tiene el Estado, llegó de la mano del diputado Ríos Urruti al hablar de la escuela única, defendiendo que «es incluso una prescripción constitucional en los países de la Europa Central».<sup>33</sup> La responsabilidad del Estado de garantizar la formación en sus tres grados era requerida: «(...) Cuantas veces muchachos de condiciones excepcionales, de un anhelo extraordinario, de una vocación inequívoca, se quedan en las puertas de la Universidad sin poder entrar (...) No es sólo por ellos; es por el país, porque no hay más que un modo de formar verdaderas aristarquias, que

<sup>29</sup> UNAMUNO, Miguel. *Lo que ha de ser un rector en España. Conferencia leída en el Ateneo de Madrid el 25 de noviembre de 1914*. Madrid: Escelicer, 1971, vol. 9, p. 30.

<sup>30</sup> MAROCO, Emanuel. «Unamuno: las funciones educativas del Estado. Del Estado Docente al Estado Organizador de la Enseñanza», *Historia de la Educación*, 35 (2016), p. 191-216.

<sup>31</sup> A propósito de este tema, el Presidente de la Asamblea Nacional afirmaba en el año 1928 que «el Gobierno obró con acierto al traer a la mujer a la Asamblea Nacional... En la Asamblea la representación femenina está a la altura de su misma representación, y además que con su exquisita sensibilidad la mujer sabe ver problemas que quizá a los ojos del hombre no aparecen con la importancia y finura que ella los percibe (...)». ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de Sesiones*, nº 516 (15 de febrero de 1928), p. 516.

<sup>32</sup> DOMÍNGUEZ ROGER (Sra. asambleísta). «Aspiraciones mínimas del Magisterio español», ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de las Sesiones*, nº 23 (23 de mayo de 1928), p. 867.

<sup>33</sup> RÍOS, Fernando De Los. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*. Legislatura de 1923, Tomo III (34), (21 de julio de 1923), p. 1247.

utilizando en toda su integridad el régimen democrático, sacando de la masa general los individuos más capaces y más aptos».<sup>34</sup>

A ello, el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Salvatella, contestaba afirmando que: «es un deber ineludible del Estado hacer que puedan acceder a ellos [estudios secundarios y superiores], sin que para lograrlo sea obstáculo el que no reúnan, ni ellos ni sus familias, no ya los medios necesarios para inscribirse en los establecimientos docentes, sino aun aquellos que les son precisos para sostenerse mientras practican sus estudios (...) es un deber, a mi juicio, que el Estado tiene que cumplir y que, naturalmente, no se puede cumplir más que dotando al presupuesto de Instrucción Pública de los medios necesarios».<sup>35</sup>

En el periodo dictatorial, las ideas sobre el papel del Estado en la educación se alejan sensiblemente de las expresadas anteriormente y se establece, por parte de algunos personajes, que la educación debe estar al servicio del Estado y no al revés: «La misión fundamental del Estado en Instrucción pública consiste en explotar la riqueza intelectual del pueblo, buscando la inteligencia, donde la haya, con la misma codicia con que se buscan los tesoros de las minas en las entrañas de la tierra; en recoger todos los haces de luz en el foco mental de la Patria, y el que no tenga entendimiento, pobre o rico, ¡fuera de la enseñanza!».<sup>36</sup>

De todas formas, se van a expresar muchas más posturas, como la de Pemán que va a defender, al igual que muchos pensadores de la época, que la enseñanza, por sí, no es una función propiamente del Estado, sino que es una función de la sociedad. A la sociedad, como organismo natural, como agrupación natural de hombres, corresponde todas las funciones naturales humanas, y una de ellas es la nutrición de la inteligencia; y, por lo tanto, al Estado lo que le corresponde es: primero, un papel de tutor, de auxiliar de esa acción, la sociedad en la enseñanza, y sólo cuando esa acción no es suficiente, y no cumple todos los fines docentes, entonces le corresponda un segundo papel, supliendo aquella acción docente que la sociedad no llena, ...

<sup>34</sup> Ibídem.

<sup>35</sup> SALVATELLA, Joaquín (Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes). «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, *Diario de las Sesiones de Cortes*. Legislatura de 1923, Tomo III (34), (21 de julio de 1923), p. 1248.

<sup>36</sup> PÉREZ, Fernando. «Intervención», ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de las sesiones*, nº 3 (23 de noviembre de 1927), p. 46.

La escuela nacida del calor de la sociedad tendrá siempre una virtud de flexibilidad y de adaptación al medio que nunca conseguirá el Estado, que tiene que hacer las cosas, como se hacen: «Las piezas de las máquinas, por series, y no puede plegarse a las mil variedades de la vida social. El Estado, decía un escritor, organizando escuelas es algo así como un oso arreglando un reloj de pulsera. La escuela es demasiado menuda, demasiado íntima para esa gran máquina que se llama Estado (...) es indudable que el Estado, que marcha trabajosamente abriéndose paso entre legiones de funcionarios y enredados sus pies en montones de papel no conseguirá llegar a los últimos rincones de las montañas vascas o de las cortijadas andaluzas para, llevarles la enseñanza, con aquel calor y sentido de realidad y de vida, con que puede llegar la sociedad a poco que el Estado la impulse, la ampare y la proteja».<sup>37</sup>

Como se puede ver, existen diversas posturas sobre el papel del Estado docente, ya que, además de los que defienden la soberanía del mismo, están los que reconocen la facultad del Estado de ejercer en la enseñanza pública, pero sin lastimar los intereses privados, es decir, la intervención del Estado como algo necesario, pero coyuntural hasta que la sociedad se pueda hacer cargo de la misma, es decir, una consideración moderada de la figura docente el estado. En tercer lugar, están los que niegan cualquier participación del mismo y abogan por la más absoluta libertad de enseñanza y, por último, aquellos que defienden que la sociedad debe ser la encargada de la educación y que faculta al Estado para intervenir sólo cuando la iniciativa privada no sea suficiente.<sup>38</sup>

#### *b) El Estado-Administración (educativa)*

En general, el nuevo modelo está presidido por la idea del Estado Administración. Y sus grandes líneas quedaban plasmadas en las Constituciones. Su germen se puede encontrar en los años de la Ominosa Década, en los que se produjo un conjunto de medidas racionalizadoras que anticipan las líneas de lo que posteriormente sería el desarrollo de la Administración.<sup>39</sup> La propuesta aparece ya perfilada en los textos de Pedro

<sup>37</sup> PEMÁN, José María. «Intervención», ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de las sesiones*, nº 35 (14 de diciembre de 1928), p. 293- 295.

<sup>38</sup> FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. *Estado y educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis, 2002, p. 45-46.

<sup>39</sup> Como ejemplo de las medidas, la clasificación de los funcionarios en 1827 o la creación del Consejo de Ministros en 1832.

Sainz de Andino,<sup>40</sup> autor al que siguieron algunos teóricos que se encargaron de sustentar esta idea de Estado administrativo.<sup>41</sup> Las funciones encargadas al Estado, se concretan en el Gobierno entendido como «el poder supremo considerado en su impulso y acción para ordenar y proteger la sociedad; y la administración constituye el servicio general o el agregado de medios y el sistema organizado para transmitir y hacer eficaz el impulso del gobierno, y para regularizar la acción legal de las entidades locales. De modo que administrando se gobierna».<sup>42</sup>

Para Bökenforme, el elemento distintivo del Estado de Derecho, según el positivismo, es la legalidad de la Administración y la garantía judicial.<sup>43</sup> En opinión de Viñao, entre los elementos básicos de este proceso se puede encontrar «la configuración de una administración –central y periférica en el caso del Estado– de gestión, ejecución e inspección».<sup>44</sup> Este afán administrativo, queda claramente expuesto al referirse en el Congreso de los Diputados al Plan de 1845 como elemento que «formará época gloriosa en nuestra historia administrativa».<sup>45</sup> De hecho, los moderados convertirán a los ayuntamientos y las diputaciones en «puros entes administrativos»<sup>46</sup> que pierden gran parte de sus competencias en favor del alcalde o del gobernador civil, y cuyas escasas decisiones deberán ser supervisadas por éstos.

La parte administrativa de la educación cae en el Ministerio de Fomento. En los debates acerca del Proyecto de Ley de Instrucción Pública, el diputado Díaz se preguntaba acerca del por qué la instrucción pública dependía del Ministerio de Fomento, y no del de Gracia y Justicia, incluso llegando a defender a mediados del s. XIX la necesidad de un Ministerio propio: «El Ministerio de Fomento es el representante de los intereses materiales del país, y no creo que estos deban amalgamarse con los intereses morales. Y

<sup>40</sup> SAINZ DE ANDINO, Pedro. «Exposición del Rey N.S. sobre la situación política del Reyno y medios de su restauración». Madrid, 1829. Citado en PRO, Juan. «El Estado grande de los moderados en la España del Siglo XIX», *Historia y Política*, 36 (2016) p. 25.

<sup>41</sup> ORTIZ DE ZÚÑIGA (1841; 1842); OLIVAN (1842); POSADA HERRERA, J. (1843); GÓMEZ DE LA SERNA, P. (1843). Citados en *ibídem*, p. 19-48.

<sup>42</sup> SAINZ DE ANDINO, Pedro. *Op. cit.*, citado en *ibídem*, p. 25.

<sup>43</sup> BLAS, Andrés de; RUBIO, M<sup>a</sup> Josefa; ANDRÉS, Jesús De. *Op. cit.*, p. 97.

<sup>44</sup> VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata: Madrid, 2006 [2ª reimpresión], p. 18.

<sup>45</sup> «Proyecto de ley, presentado por el Sr. Ministro de Fomento, autorizando al Gobierno para formar y promulgar una ley de instrucción pública, con arreglo a las bases en él contenidas», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*. Apéndice primero al nº 11 (1857), p. 67.

<sup>46</sup> PUELLES, Manuel. *Op. cit.*, 2004. p. 315.

si o, que me digan: ¿qué congruencia, qué analogía hay entre las carreteras y los ferrocarriles, con la religión y el derecho? A mí me parece que lo más natural era que el ramo de la instrucción pública perteneciese al Ministerio de Gracia y Justicia, y veo que sigue en el proyecto al cargo del de Fomento como está hasta ahora. Mejor también sería establecer un Ministerio especial de Instrucción pública. Es este un ramo tan importante, es un ramo de tanta consideración, que me parece merecía un Ministerio particular, a pesar de mis ideas sobre economía, pues creo que la economía verdadera consiste en gastar todo lo necesario, y en no gastar lo que sea superfluo».<sup>47</sup>

El debate sobre la organización administrativa del Estado está latente continuamente en las sesiones del Congreso. En concreto, en el año 1861 se presenta un proyecto de ley de gobierno de las provincias. A raíz de ello, un grupo de diputados, encabezados por Feliciano Pérez Zamora, presentaba una enmienda a algunos artículos referidos específicamente a las diputaciones provinciales. Ello provoca un intenso debate, en el que, apoyando las enmiendas habla Pérez Zamora y en el que se discute acerca del concepto de centralización: «Yo creo que los intereses puramente locales, transitorios y momentáneos, deben ser resueltos definitivamente por el ayuntamiento, por el poder municipal. Creo que esos intereses locales que están en roce con los intereses de otros pueblos ó con los intereses de la provincia, debe conocer primero de ellos el municipio y ser resueltos después por la diputación provincial. Y aquellos otros intereses que aunque locales están en contacto, se rozan con los generales del Estado, al poder central, corresponde su conocimiento».<sup>48</sup>

Pero en el período de estudio, hubo también intentos de descentralización que afectarían a la organización de la administración educativa. En este sentido, el Sexenio legisló también para dar mayor autonomía a los ayuntamientos y diputaciones a establecer los centros docentes «más convenientes, y en breve florecerán las industrias naturales de cada comarca, con vida propia, con poderoso aliento, con aquella robustez que nunca tienen las creaciones impuestas».<sup>49</sup> El objetivo no pudo ser alcanzado, en opinión de Viñao por el intento de «montar toda una operación de descentralización y autonomía

<sup>47</sup> DÍAZ, Ventura. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*. Legislatura de 1857. Tomo I (36), (18 de junio de 1857), p. 732.

<sup>48</sup> PÉREZ, Feliciano. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes* (14 de marzo de 1861), Tomo IV (117), p. 2002.

<sup>49</sup> Circular de 31 de octubre de 1868.



municipal (...) sin prever ni precaverse frente a posibles usos imprevistos y no correctos de esta autonomía».<sup>50</sup>

Posteriormente, durante la Dictadura de Primo de Rivera se volvería a una idea del Estado centralista, en este caso a cargo del Ministerio de Cultura Nacional: «Y como no habéis visto el problema de fondo, no habéis podido ver el problema de la organización del Estado que se pone al frente con su Ministerio de Cultura Nacional, de todos los centros de enseñanza, de todas las manifestaciones de la intelectualidad, de todas las iniciativas culturales: ciencias, milicia, literatura, comercio, artes, para impulsar con criterio político la misión civilizadora de España en el mundo».<sup>51</sup>

### c) *Función de Control/Libertad de enseñanza.*

El debate sobre el control que el Estado debe ejercer en el ámbito educativo se produjo también alrededor de las dos facciones del liberalismo decimonónico. Cada uno de ellos era partidario de un grado diferente, así como también diferían en el papel de la Iglesia. Se preguntaba Orovio en los meses previos a la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 1857: «¿Puede el Estado por sí solo contener el veneno de las ideas disolventes, antirreligiosas, socialistas modernas? Yo creo que no; creo que debemos apoyarnos y apoyarnos fuertemente en el influjo que el clero debe tener en la educación de la juventud; el clero que coge al hombre cuando nace y le deja cuando muere; el clero que forma al niño para que sea hombre, y si el niño no recibe la educación necesaria y sale de la escuela con el veneno de las ideas, es imposible que el Estado por sí solo pueda después combatirlos».<sup>52</sup>

Se debate también sobre la especificidad de este papel: El Estado, ¿ha de controlar o ha de prohibir? en los debates celebrados a propósito de los textos empleados en los establecimientos de enseñanza, González Serrano defiende que no hay que prohibir, sino que lo que hay es que contrarrestar las ideas erróneas vertidas en los textos con la verdad de los textos verídicos. Este es el

<sup>50</sup> VIÑAO, Antonio. «La educación en el Sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales», *Anales de Pedagogía*, 3 (1985), p. 88.

<sup>51</sup> PÉREZ, Fernando. «Intervención», ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de las sesiones* (23 de noviembre de 1927), nº 3; p. 47.

<sup>52</sup> OROVIO, Manuel. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*, Tomo I (35), (17 de junio de 1857). Madrid: Imprenta y Fundición de los Hijos de J. A. García, 1883, p. 723.

papel de los científicos e intelectuales y lo «que el Gobierno debe evitar es que en los primeros momentos vayan a parar a manos de la juventud esos libros».<sup>53</sup>

La intervención del Estado en la configuración de la profesión docente se concreta principalmente en el establecimiento del marco legal que regule sus funciones. El proyecto de ley de 1857 lo define como el «principal fundamento de toda mejora eficaz y permanente en el ramo de la instrucción pública».

Desde el partido moderado se pedía, por parte de diputados como Cangas Argüelles, la intervención completa del clero en la inspección y nombramiento de los docentes. Sin embargo desde las mismas filas moderadas, González Serrano se opone a esta idea diciendo: «..., yo pregunto a todos los profesores de España: ¿os contentáis con ser súbditos de un clero que tal vez no tenga los conocimientos que vosotros reunís? No habría, señores, ningún profesor que se sometiera a tan dura como injusta subordinación».<sup>54</sup>

Sin embargo, en los años siguientes el control por parte tanto del Estado como de la Iglesia llegó a ser tan excesivo, que Don Fernando de Castro, en el discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1868 a 1869, afirmaba que había habido una centralización tal que lo había reglamentado todo tanto que había «hecho del maestro como del sacerdote, un empleado», y exaltaba la libertad de enseñanza, deseando que la enseñanza y la ciencia fuesen «tan soberanas en su esfera como el Estado y la Iglesia en la suyas».<sup>55</sup>

En los años del Sexenio, se debatió mucho en relación a la libertad de enseñanza y los deseos de desembarazarse de todo tipo de control, viniese de donde viniese, ya fuera del Estado o de la Iglesia. La no intervención del Estado en la enseñanza fue defendida por los liberales radicales, demócratas y republicanos y plasmado en el Decreto de 2 de octubre de 1868, aunque no llegó a ser una realidad. En los años inmediatamente anteriores se habían oído ya voces en este sentido: «toda enseñanza que da un gobierno, priva directa o indirectamente de la competencia y de la libertad, y es de consiguiente mala».<sup>56</sup> Se entendía, por tanto, que la libertad de enseñanza no miraba sólo a liberar la educación del control que había ejercido la iglesia, sino también

<sup>53</sup> GONZÁLEZ, José. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*, Tomo I (36), (18 de junio de 1857). Madrid: Imprenta y Fundición de los Hijos de J.A. García, 1883, p. 742.

<sup>54</sup> *Ibidem*, p. 741.

<sup>55</sup> *Ibidem*.

<sup>56</sup> ORENSE, José María. «Las reformas democráticas», *Almanaque de la democracia para 1866*. Madrid: s. e., 1866, p. 16.

de admitir que el Estado también erraba en sus doctrinas, por lo que tenía «el deber de renunciar a la infalibilidad que se ha atribuido durante tanto tiempo para convertir la ciencia en una fórmula privilegiada y convenida por un corto número de hombres que se creen superiores a los demás».<sup>57</sup>

Al iniciarse la Restauración se defiende de nuevo la intervención del Estado y desde los bancos del Congreso se echaba la vista atrás: «Durante los cinco años de la revolución, la más completa y absoluta libertad había en la enseñanza, no solo para los profesores, sino también para los discípulos. Se había sentado la doctrina de que los catedráticos a nada tenían que atender más que a su conciencia respecto A las ideas y teorías que vertían en sus explicaciones, considerándose independientes y sin relación ninguna con el Estado. Pues bien, señores; también esta cuestión la abordó el Gobierno y la resolvió, así para los profesores como para los discípulos. Desde el momento en que los profesores se presentaron, como ha dicho el Sr, Marqués de Orovio, en actitud rebelde; desde el momento en que se declararon independientes y negaron al Estado al derecho de intervenir en el modo de desempeñar sus cátedras, al Gobierno no podía menos de tomar medidas de rigor, sí, pero medidas defensivas».<sup>58</sup>

Resultan interesantes algunas de las intervenciones de los diputados en torno a la diferencia entre la libertad de enseñar y la libertad de aprender, la libertad de estudiar e incluso la libertad de no saber y, unido a ello, el concepto de derecho y el derecho a aprender: «la sociedad puede hacer esto salvando la libertad individual, porque puede dejar que cada uno siga el método que mejor le plazca, que aprenda lo que mejor le parezca, y que estudie donde crea más conveniente; pero tiene el derecho de exigirle que aprenda y sepa».<sup>59</sup>

También existen cambios de postura, como la que encarna Unamuno a partir de 1931, que llegó a la conclusión de que el Estado no puede ser neutral, lo que le llevó a abandonar su concepción autoritaria del Estado y de la educación a favor de la libertad de enseñanza, pues sólo así se podrían salvaguardar las libertades individuales. De esta manera legitimó la enseñanza

<sup>57</sup> «Proyecto de ley presentado por el Ministro de Fomento sobre la enseñanza», *Diario de sesiones de Cortes constituyentes*. Tomo II, Apéndice primero (23 de abril de 1869). Madrid: Imprenta de J. A. García, 1870, p. 1.

<sup>58</sup> MALDONADO. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de las Cortes*. (31 de marzo de 1876), nº 32, p. 604.

<sup>59</sup> BECERRA, Manuel. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*. Legislatura de 1872 a 1873. Tomo II (46) (7 de noviembre de 1872). Madrid: Imprenta de J. Antonio García, p. 1121.

privada siempre que cumpliera las condiciones exigidas por el Estado y se sometiera a su inspección y vigilancia. Con esta toma de posesión, terminó de proponer una nueva función del Estado que dejaba de ser sólo la de educar para pasar a ser también la de organizar, inspeccionar y vigilar, es decir controlar, todas las instituciones de enseñanza. De esta manera pasa de una concepción de Estado Docente, que hemos comentado más arriba, a una concepción de Estado organizador de la enseñanza.<sup>60</sup>

*d) Relaciones Estado/Iglesia:*

Las relaciones de la Iglesia y el Estado estarán siempre presentes en los debates políticos. No podemos olvidar que el Concordato de 1851 devolvía la educación al Ministerio de Gracia y Justicia y la Iglesia tenía la potestad de inspección, en cuanto temas de moralidad, tanto en los centros privados como públicos. Para el moderantismo, la «instrucción pública va enlazada a la Iglesia desde los tiempos primitivos hasta casi nuestros días».<sup>61</sup>

Para Orovio, la Iglesia tiene en sus manos el instrumento para hacer que las ideas revolucionarias, introducidas en todos los ramos de la Administración desde 1820, puedan ser contenidas para que el Estado no peligre. El modo es el conjunto de principios morales a través de la instrucción pública.<sup>62</sup> «... séame permitido deplorar el divorcio que por ciertas desconfianzas fáciles de explicar existe entre la enseñanza de la Iglesia y del Estado en lo tocante a ciencias eclesiásticas. Cómo no deplorarlo, cuando trae consigo semejante situación, de una parte, el abuso del clero, que no recibe, que no puede recibir en los seminarios aquella educación rica y levantada de que tanto á menester en los tiempos que corren, y de otra la decadencia lastimosa de los estudios teológicos en las universidades».<sup>63</sup>

El tema de la intervención de la Iglesia en materia educativa o en las cuestiones del Estado, fueron especialmente fervientes durante los años del Sexenio. La obligatoriedad de la enseñanza de la religión en la enseñanza ocupó una buena parte de las sesiones del Congreso. A este respecto, la posición del Gobierno de no hacer obligatoria la enseñanza de la religión, es

<sup>60</sup> MAROCO, Emanuel. «Unamuno: las funciones educativas del Estado. Del Estado Docente al Estado Organizador de la Enseñanza», *Historia de la Educación*, 35 (2016). p. 191-216.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> MORENO, José. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*. Legislatura de 1865 a 1866. Tomo 1 (34), (26 de febrero de 1866). Madrid: Imprenta Nacional, 1866, p. 320.

confundida por algunos diputados con el establecimiento de un Estado ateo. A este respecto, cabría preguntarse si la determinación de no obligar a enseñar la religión católica en los centros educativos puede confundirse con la afirmación de que el Estado es ateo: «... tengo este pensamiento; no el de que el Estado sea ateo,..., sino de que el Estado no imponga ninguna religión positiva: yo deseo más, y este último deseo es el del pensador, yo deseo, desarrollando los gérmenes de la revolución de Setiembre, la completa separación de la Iglesia y del Estado. A eso tiendo, a eso me dirijo, y procuraré realizarlo cuando yo crea que ha llegado el momento oportuno aunque siempre dentro de la Constitución y del orden legal. (...). Sepa S.S. que este pensamiento de suprimir la enseñanza de toda religión positiva en las escuelas del Estado, le tengo desde que he comenzado a pensar en política, y más particularmente este pensamiento se agita en mi espíritu, pero sin forma determinada todavía, de algunos meses a esta parte».<sup>64</sup>

La Revolución del 68 fue la expresión de la rotura espiritual que sufría España, y la consecuencia que se deriva de ella es que en el primer periodo de la Restauración, la Iglesia tendrá mucha más influencia en la sociedad y en la educación.<sup>65</sup> A partir de la irrupción de los liberales, las relaciones entre la Iglesia y el Estado fueron muy diferentes según estuviesen en el gobierno los conservadores o los liberales. De hecho en los inicios del siglo xx, Melquíades Álvarez afirmaba que «los partidos monárquicos no han logrado fijar con acierto las relaciones entre la Iglesia y el Estado; prueba que han llevado a las leyes y a la Constitución principios que después no practicaron, y que, sin darse cuenta, se han movido, por desgracia, en el poder, a impulsos de estos dos fanatismos».<sup>66</sup> En el mismo discurso, defiende la viabilidad del Concordato como el único camino de convivencia entre ambos fanatismos ya que: «Es algo así como un armisticio entre dos poderes rivales; viene a ser una fórmula de avenencia, que ha puesto fin en la historia a las querellas de

<sup>64</sup> ECHEGARAY, José (Ministro de Fomento). «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de las Cortes Constituyentes*. Tomo xi (254), (2 de abril de 1870). Madrid: Imprenta de J. A. García, 1870, p. 7055-7056.

<sup>65</sup> FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. *Op. cit.*, 2002, p. 42.

<sup>66</sup> ÁLVAREZ, Melquíades. «Intervención», CONGRESO DE LOS DIPUTADOS. *Diario de las Sesiones de Cortes*. Tomo ii (25) (10 de julio de 1901). Madrid: Establecimiento Tipográfico de los Hijos de J. A. García, 1901, p. 470. Los fanatismos a los que alude el diputado los explicaba él mismo en la sesión. Se refería al fanatismo de la izquierda que pone el punto de mira en la expulsión de las órdenes religiosas; el fanatismo de derecha que tiene como consecuencia la anatemización de las ideas y el estancamiento de la cultura nacional.

dos tendencias que parecían irreductibles, la de los llamados papistas y la de los estatistas; es una especie de *modus vivendi* que ha regulado las relaciones entre dos entidades dominadoras y absorbentes; la una el Estado, temible por su fuerza; la otra la Iglesia, temible por su magnificencia y por la virtud de su doctrina». <sup>67</sup>

Durante la Dictadura de Primo de Rivera se estrechará de nuevo la relación y la Iglesia volverá a tener una situación de privilegio en la cuestiones educativas «porque creemos firmemente que tiene que ser tan obligatorio como el inculcar principios de patriotismo y de honor y de dignidad y de veracidad y de pudor y de honradez, el inculcar los principios religiosos; considerándolos como la instrucción sólida, fundamental, indispensable e imprescindible para toda la juventud española; estudiándose luego, en qué grado habla de extenderse o ampliarse esta instrucción». <sup>68</sup> Los años siguientes serán, como sabemos, de ruptura.

## 5. CONCLUSIONES

Mucho se ha escrito sobre las relaciones entre el Estado y la Educación durante el periodo objeto de estudio, sobre todo desde el punto de vista legislativo: leyes y decretos que se desarrollan; y desde el teórico: lo que escriben los intelectuales y pensadores sobre el tema. Sin embargo, como decíamos al principio, la nueva historia política de la educación ha buscado nuevos caminos de análisis y, en esta línea, hemos intentado dejar constancia de las ideas y pensamientos de los diputados, que han quedado plasmadas en el *Diario de Sesiones del Congreso*, sobre el papel que Estado debe jugar en la educación. En algunos casos se trata de personajes muy conocidos para quienes nos dedicamos a la Historia de la Educación, como Moyano, Orovio, Vincenti, etc. y en otros, menos conocidos como Becerra o Maldonado. También hemos tenido la ocasión de «oír» las opiniones de alguna mujer «asambleísta», como es el caso de Domínguez Roger, tan poco habitual en esta época.

Desde esta perspectiva, hemos tomado el concepto de Estado desde cuatro ámbitos diferentes: El Estado Docente/Derecho a la Educación, El Estado

<sup>67</sup> Ibídem, p. 470.

<sup>68</sup> MARQUÉS DE ESTELA (Presidente del Consejo de Ministros). «Discurso», ASAMBLEA NACIONAL. *Diario de las sesiones*, nº 3 (23 de noviembre de 1927), p. 57.

Administrador de la Enseñanza, El Control/ Libertad de Enseñanza y las Relaciones entre el Estado y la Iglesia y hemos ido reflejando las distintas ideas y posturas que se iban postulando a lo largo de un periodo rico en cambios políticos, sociales y económicos que van a ir influyendo directamente en la Educación.

Ahondar en las ideas y concepciones sobre el Estado a lo largo del periodo de estudio que hemos afrontado es una tarea iniciada en este trabajo desde una mirada general, y que nos invita a seguir desde las diferentes perspectivas que el estudio abre, que son muchas. Sin duda, el escenario político se convierte en una mirada necesaria para poder comprender el final de un proceso que queda plasmado en la legislación educativa.

Sería necesario profundizar en las intervenciones de los representantes de los distritos electorales ligados a los centros educativos como docentes. También habría que atender a la evolución de este tema en un periodo histórico más prolongado, intentando llegar al estado de las autonomías, en especial entrando en el concepto del Estado-Administración y su repercusión en la descentralización educativa. Otra vía que debemos seguir desarrollando es la imagen política del docente, maestro, profesor de enseñanza secundaria o catedrático de Universidad.

Además, creemos que será muy interesante y podría aportar mucha información la revisión y análisis del Diario de Sesiones del Senado, de manera que la conjunción bicameral junto a la prensa de la época puede proporcionar un escenario conformado por diferentes perspectivas.

Concluyendo, hemos querido acercarnos al tema desde una perspectiva general. Quedan abiertos diferentes caminos, como ya hemos apuntado. En concreto y, de entre todos ellos, nos parece especialmente interesante la presencia femenina, las llamadas «asambleístas» del primer tercio del siglo xx, en la tribuna del Congreso, sus propuestas y opiniones que pueden ofrecernos nuevas perspectivas del papel de las mujeres en el Estado y la educación.





# «Excluyentes» y «comprensivos». Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España

## *«Exclusive» and «Comprehensive». Joaquín Ruiz-Giménez and the Origins behind the Spread of Secondary Education in Spain*

Aurelio González Bertolín

aurelio.gonzalez@ucv.es

*Universitat Catòlica de València (Espanya)*

Roberto Sanz Ponce

roberto.sanz@ucv.es

*Universitat Catòlica de València (Espanya)*

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

### RESUM

El catedràtic de Filosofia del Dret Joaquín Ruiz-Giménez, membre destacat de la influent Associació Catòlica Nacional de Propagandistes (ACN de P), es va fer càrrec del Ministeri d'Educació Nacional el 1951. En aquesta època s'estava plenament identificat amb el projecte polític «compensiu» de Laín Entralgo i Ángel Herrera Oria, que tenia com a objectiu adaptar el règim franquista a les noves circumstàncies internacionals provocades pel desenllaç de la Segona Guerra Mundial. La política duta a terme per Ruiz-Giménez des del Ministeri va produir una sorprenent obertura, però

a partir de 1953 concità l'oposició del sector «excloent» i de l'aparell reaccionari del règim. La reforma de l'ensenyament mitjà de 1953, basada en les idees de l'ACN de P en matèria educativa, va propiciar una àmplia extensió social de l'ensenyament mitjà.

PARAULES CLAU: franquisme, extensió de l'ensenyament mitjà, Joaquín Ruiz-Giménez, Associació Catòlica Nacional de Propagandistes.

## ABSTRACT

Joaquín Ruiz-Giménez, professor of philosophy of law and a distinguished member of the influential ACN de P (National Catholic Association of Propagandists), took charge of the Spanish National Ministry of Education in 1951. During this era, the government was aligning with the comprehensive political project of Laín Entralgo and Ángel Herrera Oria that aimed to adapt the Franco regime to the new international scenario that arose from the aftermath of World War II. Ruiz-Giménez's policy at the Ministry led to a surprising opening-up although this, from 1953 onwards, incited opposition from supporters of the exclusive sector and reactionary faction of the regime. The Secondary Education reform of 1953, based on the educational ideas of ACN de P, led to a wide social spread of Secondary Education.

KEY WORDS: Francoism, spread of Secondary Education, Joaquín Ruiz-Giménez, National Catholic Association of Propagandists.

## RESUMEN

El catedrático de Filosofía del Derecho Joaquín Ruiz-Giménez, miembro destacado de la influyente Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACN de P), se hizo cargo del Ministerio de Educación Nacional en 1951. En esta época, estaba plenamente identificado con el proyecto político comprensivo de Laín Entralgo y Ángel Herrera Oria que tenía como objetivo adaptar el régimen franquista a las nuevas circunstancias internacionales provocadas por el desenlace de la II Guerra Mundial. La política llevada a cabo por Ruiz-Giménez desde el Ministerio produjo una sorprendente apertura, pero a partir de 1953 concitó la oposición del sector excluyente y del aparato reaccionario del régimen. La reforma de la Enseñanza Media de 1953, basada

en las ideas de la ACN de P en materia educativa, propició una amplia extensión social de la Enseñanza Media.

**PALABRAS CLAVE:** franquismo, extensión de la Enseñanza Media, Joaquín Ruiz-Giménez, Asociación Católica Nacional de Propagandistas.

## 1. LA ENSEÑANZA MEDIA. EL TRAMO MÁS CONTROVERTIDO DEL SISTEMA EDUCATIVO

La Enseñanza Media está vinculada en su origen a la construcción del sistema educativo liberal en la primera mitad del siglo XIX; se instauró de hecho en 1833, cuando se encomendó a una institución de nueva planta, las Universidades de Provincia, más tarde denominadas Institutos provinciales de Enseñanza Media, la impartición y colación del grado de Bachiller, que constituía el primer nivel universitario en las universidades del Antiguo Régimen.

A partir de entonces, la Enseñanza Media sería cursada por una minoría de la población proveniente de la burguesía y de las clases medias acomodadas; es decir, los llamados a desempeñar en el futuro los puestos relevantes en la industria, el comercio o la administración. La Enseñanza Secundaria se convirtió en el campo de batalla político e ideológico en materia educativa. Todo régimen, partido o tendencia que accedía al poder tenía entre sus prioridades inmediatas implantar un nuevo plan de estudios de Enseñanza Media y derogar el anterior, que era, naturalmente, el del adversario político.<sup>1</sup>

La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900 propició un periodo de entendimiento entre conservadores y liberales. Un Real Decreto de 5 de septiembre de 1903, durante la gestión ministerial de Gabino Bugallal, instauró el popularmente conocido como Plan del 3, que seguía fielmente la dirección marcada por las reformas del conservador García Alix en 1900 –primer titular del nuevo Ministerio– y, sobre todo, del Conde de Romanones en 1901.

Tanto el Plan del 3 como los dos anteriores partían de la necesidad de regular la Enseñanza Media mediante una normativa general basada en el consenso de los partidos políticos. Se establecía un Bachillerato único, de

<sup>1</sup> GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio; SANZ PONCE, Roberto. «De la enseñanza media de élite al bachillerato del siglo XXI», *Curriculum y Formación del Profesorado* [Granada], 18, 1 (enero-abril 2014), p. 360.

seis cursos de duración y con pocas asignaturas. Los objetivos fundamentales de estas reformas podrían resumirse en dos: en primer lugar, conciliar los estudios clásicos y los técnicos; y, en segundo, aunque no menos importante, potenciar la enseñanza oficial. El Plan del 3, de inusitada longevidad en la tradición de la Enseñanza Media, estuvo vigente hasta la reforma Callejo de 1927. Posteriormente fue restablecido por la II República, durante el periodo ministerial de Marcelino Domingo, mediante un Decreto de 13 de mayo de 1931.

Pedro Sainz Rodríguez fue nombrado ministro de Educación Nacional del primer Gobierno de Franco el 31 de enero de 1938, todavía en plena guerra civil, con el encargo de elaborar una nueva ley de Enseñanza Media. Circunstancia ésta que pone de manifiesto una vez más la celeridad de los poderes públicos por legislar sobre este tramo educativo.

La ley de 1938 restableció un concepto elitista de la Enseñanza Media. A este nivel educativo se encomendó la misión de formar a las clases dirigentes del Nuevo Estado, a diferencia, por tanto, de la tradición liberal española que consideraba la Educación Secundaria como una continuación de la enseñanza obligatoria.

Este marco legal fue obra de los hombres de la antigua Acción Española (la organización monárquica y conservadora de los años treinta) –Sainz Rodríguez y José Pemartín, singularmente– que llevaban algún tiempo tratando de sentar las bases teóricas de una nueva doctrina política que fundiese el pensamiento tradicional español con las nuevas ideas del fascismo emergente en Europa. Este proyecto tenía como finalidad dar un soporte ideológico para el nuevo bloque nacional surgido de la guerra civil que, como se recordará, estaba constituido por fuerzas de distintas procedencias.

Se prescribía un Bachillerato de carácter formativo, selectivo, propedéutico para la Enseñanza Superior, de orientación clásica y humanística, cíclico, que comenzaba a los diez años del alumno y constaba de siete cursos de carácter único, sin posibilidad de división en ciclos o modalidades.

Cabe señalar que, al aplicar el principio de separación entre la función docente y la examinadora, los alumnos, tanto de los colegios como de los institutos, podían pasar de curso en función de las calificaciones asignadas por sus profesores habituales, pero esta promoción de grado sólo se producía con carácter orientativo y no tenía ninguna validez oficial. Para validar el título era imprescindible aprobar una prueba de suficiencia al final de los siete cursos. Este examen, igual para los alumnos de la enseñanza oficial y la privada, se realizaba ante un tribunal formado por profesores universitarios. Por lo tanto,

una vez finalizado el séptimo curso todos los alumnos quedaban sometidos al examen de Estado en el que se jugaban a una sola carta la validez académica del Bachillerato. Esta situación generó a lo largo de los años cuarenta lo que el profesor García Hoz ha denominado «una psicosis nacional de exámenes».<sup>2</sup>

Lo cierto es que el carácter selectivo del Plan 38, unido a la severidad del examen de Estado, así como la escasez del presupuesto nacional destinado a la Enseñanza Media en los difíciles años cuarenta, ocasionaron un preocupante estancamiento de la matrícula de este tramo educativo durante el periodo ministerial de Ibáñez Martín (1940-1951). Al entrar la década de los cincuenta la matrícula de Bachillerato no llegaba al 10% de la población en edad de cursarlo.

Baste señalar que el porcentaje de aprobados en el examen de Estado osciló ente el 33% de los matriculados en los cursos 1943-44/1944-45 y el 40% en los cursos 1948-49/1949-50, llegando al 44% en el curso 1951-1952.<sup>3</sup>

## 2. UN CONFLICTO EN TORNO A LA REFORMA DEL BACHILLERATO: EL ANTE-PROYECTO DE LEY DE 1947

A lo largo de los años cuarenta la sustitución de la ley de Bases de la Enseñanza Media de 1938 por una nueva normativa se convirtió en una enérgica reivindicación de la mayor parte del profesorado oficial encuadrado en el SEPEM (Servicio Español de Profesorado de Enseñanza Media) dependiente de FET y de las JONS (Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista), que era el partido único del régimen franquista.

El profesorado oficial de Bachillerato se consideraba postergado por la normativa vigente, ya que ni siquiera se le permitía examinar a sus propios alumnos que, como hemos visto, rendían examen de Estado ante un tribunal compuesto por profesorado universitario. Subyacía además en esta reivindicación corporativa una oposición de carácter global a la política de Ibáñez Martín en el Ministerio de Educación Nacional. Se consideraba que ésta propiciaba una la situación de primacía de la enseñanza privada con respecto a la oficial.

<sup>2</sup> GARCÍA HOZ, Víctor. *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp, 1980, p. 65.

<sup>3</sup> TENA ARTIGAS, Joaquín. «Aspectos numéricos de la Enseñanza Media», *Revista de Educación Nacional* [Madrid], 8 (marzo 1953), p. 262.

En el marco de este agitado ambiente, el 10 de mayo de 1947, el ministro de Educación Nacional José Ibáñez Martín presentó para su dictamen el Anteproyecto de Enseñanza Media de 1947<sup>4</sup> a la Sección segunda del Consejo Nacional de Educación. Debemos reseñar que el anteproyecto de 1947 no se limitaba a una regulación parcial del Bachillerato –la normativa del 38 sólo había previsto la organización del Bachillerato universitario– sino que contemplaba la coordinación general de las enseñanzas medias. A tal efecto la Base XI contemplaba tres tipos de bachilleratos: a) Bachillerato clásico en el que predominarían las humanidades grecolatinas; b) Bachillerato científico en el que predominarían las matemáticas y ciencias experimentales; c) Bachillerato científico-técnico, que se subdividía a su vez, en bachillerato agrícola, marítimo e industrial.

Pero vayamos a las dos cuestiones más importantes que se sometían al dictamen del Consejo Nacional de Educación: los exámenes y la inspección educativa de Segunda Enseñanza.

El capítulo v, de las pruebas y exámenes, establecía en la Base XIV que, una vez terminado el sexto curso, el alumno para obtener el título de Bachiller tendría que rendir un examen de madurez. La novedad sustancial con respecto al entonces vigente estatuto del 38 residía en que no se contemplaba un examen igual para todos, sino que las características del examen estarían determinadas por el tipo de centro en el que los alumnos hubiesen realizado el Bachillerato.

a) Los alumnos oficiales de los Institutos efectuarían el examen ante catedráticos de su propio centro designados por el director. Es decir, que los examinadores de los alumnos de los Institutos serían sus propios profesores.

b) Los alumnos de los colegios reconocidos se examinarían ante un tribunal formado por profesores de su colegio, aunque con presencia de una delegación del Estado que ostentaría un catedrático o profesor de Instituto.

c) Por último, los alumnos de los colegios autorizados y los alumnos libres realizarían un examen en el Instituto oficial de su demarcación. En estos tribunales se contemplaba la presencia con voz y voto de los profesores que los examinandos hubiesen tenido durante el curso.

Con respecto a la otra cuestión importante, la inspección, el anteproyecto de 1947 contemplaba que sería ejercida en cada provincia por el Director del Instituto Nacional de Bachillerato. En cada distrito universitario existiría un

<sup>4</sup> Archivo General de la Administración, Sección de Educación y Ciencia, Legajo nº 6053, Anteproyecto de Ley de la Enseñanza Media de 1947, p. 1-36.

Inspector Jefe que sería el director de Instituto más antiguo. Es decir, que la inspección se encomendaría a los catedráticos de Instituto, que además tendrían competencia inspectora sobre los centros privados.

Parece evidente que el anteproyecto de 1947, en su conjunto, propiciaba una mayor intervención e influencia de los Institutos nacionales y del profesorado oficial en todos los órdenes de la Enseñanza Media. A los profesores de Instituto no sólo se les devolvía la potestad de examinar a sus propios alumnos, sino que eran la representación del Estado que validaba la función examinadora de los profesores de los centros privados. Por otro lado, la inspección de los centros reconocidos y autorizados de titularidad privada se encomendaba a una inspección del Estado que no estaría formada por un cuerpo específico de inspectores al que se accediese por escalafón, mérito u oposición, sino por catedráticos de Bachillerato que seguirían desempeñando su cargo en el Instituto.

A juicio de Lorenzo Vicente, el anteproyecto de 1947 «suponía un avance considerable respecto a la situación existente», por la propia estructura que se daba al Bachillerato, homologable a la de otros países; por la formación que se exigía al profesorado; y por el sistema de reconocimiento de centros. «Al no salir adelante se perdió una importante posibilidad de mejorar las condiciones de la Enseñanza Media».<sup>5</sup>

Efectivamente, el anteproyecto de 1947 proponía un modelo más ecléctico, moderno y global para la organización y extensión de la Enseñanza Media, al menos si lo comparamos con el entonces vigente estatuto de 1938 que era, según hemos visto, anacrónico —ya desde el momento de su promulgación—, incompleto y de dudosa viabilidad en muchos de sus preceptos.

Ahora bien, desde las primeras reuniones del Consejo Nacional de Educación se produjo un distanciamiento radical entre los representantes de la enseñanza oficial, que apoyaban el anteproyecto con ligeras enmiendas, y los de la enseñanza privada que se oponían a su tramitación. Este enfrentamiento, unido a un informe firmado por los cinco representantes de la enseñanza privada<sup>6</sup> —y no el dictamen del Consejo Nacional de Educación, que se

<sup>5</sup> LORENZO VICENTE, Juan Antonio. *La Enseñanza Media en la España franquista (1936-1959)*. Madrid: Editorial Complutense, 2003, p. 85.

<sup>6</sup> El documento, sin título, redactado a la distancia de cuatro folios estaba, efectivamente, firmado por los representantes de la enseñanza privada de la Sección segunda del Consejo Nacional de Educación, presidida por el catedrático del Instituto de San Isidro José Rogelio Sánchez. Eran los consejeros firmantes: Francisco Armentía, Moisés Rodríguez SchP, Félix García, El Marqués de Vivel e Ignacio Errandonea SJ. El documento comenzaba diciendo: «La lectura reposada del Anteproyecto ofrecido a los Sres. Consejeros de

limitaba a proponer algunas enmiendas– fue lo que indujo al ministro Ibáñez Martín a paralizar la tramitación del anteproyecto. Si la discusión anteproyecto ya había provocado serias discrepancias en la Sección II del Consejo Nacional de Educación, era evidente que su tramitación en las Cortes y el Gobierno podía desencadenar un enfrentamiento de imprevisibles consecuencias.

### 3. «EXCLUYENTES» Y «COMPENSATIVOS». CALVO SERER VERSUS LAÍN ENTRALGO

Al entrar en los años cincuenta, el régimen de Franco estaba plenamente consolidado como resultado de los cambios institucionales y, sobre todo, del cese de la presión internacional. El historiador Stanley G. Payne ha afirmado que «en 1950 el régimen de Franco ya había adquirido su forma madura».<sup>7</sup> Comienza una década donde la estabilidad interior y exterior parece más clara en torno al dictador y su régimen. Franco había superado los años del aislamiento, había reforzado considerablemente el apoyo popular y había emprendido la reorganización institucional del régimen. Además, el 4 de noviembre de 1950, la Asamblea General de la ONU decidió revocar –por amplia mayoría y con apoyo de los Estados Unidos– la resolución condenatoria hacia España de 1946, aliviando así el aislamiento internacional y las consiguientes penurias económicas.

Pero la situación social al comienzo de la década no era particularmente halagüeña. La sociedad española, débil y desestructurada, estaba seriamente tocada por las secuelas de la guerra civil y por el desolador panorama de los acontecimientos vividos durante los años cuarenta. «La España de 1951 estaba más cerca de la de 1907 que de la de 1960».<sup>8</sup> Severino Aznar, catedrático de la Universidad de Madrid y director de la *Revista Internacional de Sociología*,

Educación Nacional el día 22 de mayo de 1947, sugiere un par de observaciones principales que se exponen a continuación». Y a continuación se pronunciaba sobre la inoportunidad de promulgar una nueva ley que, además de aventurada, podría resultar deseducativa (sic y subrayado en el original), ante la Nación y el exterior (subrayado en el original). Los firmantes del documento consideraban, además, que los mismos objetivos perseguidos por el nuevo texto legal se podían conseguir fácilmente con una simple reforma de la ley anterior –la vigente del 38–, ahorrándose además la profunda revolución, los trastornos y los grandísimos dispendios económicos que siempre comporta la implantación de una nueva ley. Vid. GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio. *Catolicismo político y educación en el franquismo. La reforma de la Enseñanza Media de 1953*. Valencia: Universitat de València (Tesis Doctoral), 2007, p. 217-233.

<sup>7</sup> PAYNE, Stanley G. *El régimen de Franco*. Madrid: Alianza, 1987, p. 427.

<sup>8</sup> PINILLA DE LAS HERAS, Esteban. *En menos de la libertad: dimensiones políticas del grupo Laye en Barcelona y en España*. Barcelona: Anthopos, 1989, p. 63.



dependiente del CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), llegó a publicar que los problemas de la sociedad española de la época eran: «salario insuficiente, estraperlismo, maltusianismo y las revistas teatrales».<sup>9</sup>

A comienzos de esta década el 9'5% de los hombres y el 18% de las mujeres no sabían leer y escribir. La tasa de escolarización en la Enseñanza Primaria cubría el 69% de los niños de 6 a 12 años, mientras que la escolarización secundaria apenas abarcaba al 10% de los jóvenes de 9 a 16 años. La tasa de estudiantes de niveles superiores y universitarios únicamente alcanzaba al 1'5% de los jóvenes entre los 18 a 25 años. En 1950 España era uno de los países más pobres y subdesarrollados de Europa. Hasta bien entrados los años cincuenta España no recuperó los niveles económicos de los años anteriores a la guerra civil. Quizá sea pertinente recordar que las cartillas de racionamiento de alimentos básicos no desaparecieron de nuestro país hasta el año 1952, a partir de entonces los ultramarinos empezaron a estar mejor surtidos, pero las historietas de Carpanta, firmadas por el genial Escobar, siguieron retratando la realidad cotidiana de muchos españoles que eran maltusianos sin saberlo.

Con este sombrío panorama como telón de fondo, como consecuencia de la publicación en 1949 de la obra de Laín Entralgo, *España como problema*, se va a iniciar un debate, aparentemente científico e intelectual, pero en el que de forma latente –a veces explícita– se confrontaban dos formas distintas de entender el régimen franquista. En la referida obra Laín propone una recuperación de la tradición liberal, reivindica el magisterio de Ortega y de la Generación del 98, y asume la pluralidad histórica y territorial de la nacionalidad española. Siguiendo la tesis de Américo Castro, considera enriquecedora para España la aportación musulmana y judía y, consecuentemente, reclama como patrimonio común de los españoles todo lo intelectualmente valioso, tanto si lo han hecho católicos o librepensadores. Para Laín existe una serie de principios «liberales y cristianos que son las notas permanentes de nuestro ser nacional, o sea, la esencia de España»: <sup>10</sup> el sentido católico de la existencia; la unidad y la libertad política de España; la justicia social; y el respeto a la dignidad y a la libertad de la persona humana. Todo lo demás sería accidental.

La respuesta no se hizo esperar, y llegó de la mano de Rafael Calvo Serer, valenciano, catedrático de Historia de la Filosofía, hombre importante del

<sup>9</sup> AZNAR EMBID, Severino. «Problemas sociales de la actualidad», *Conferencia de clausura de la semana social de Graduados Sociales*. Madrid: Imprenta Biosca, 1952, p. 14.

<sup>10</sup> LAÍN ENTRALGO, Pedro. *España como problema*. Madrid: Aguilar, 1957 (2ª edición), p. 674.

CSIC y de la revista *Arbor*. Calvo en su libro *España sin problema*<sup>11</sup> defendía la herencia intelectual de Menéndez Pelayo, planteaba la necesidad de asumir e incorporar las innovaciones que llegasen de fuera para conseguir la europeización de los medios técnicos, científicos y económicos. Esta modernización debía ponerse al servicio de un proyecto nacional y católico. Para Calvo, España se sustenta en unas ideas que no admiten polémica ni alternativa, ya que están basadas en la identificación entre la ortodoxia y el ser nacional.

Desde una perspectiva actual, para cualquier lector que no esté mínimamente familiarizado con las claves políticas e ideológicas de la época, la polémica puede resultar extraña, contradictoria y prácticamente ininteligible. A partir de la reflexión sobre el ser de España, lo que se planteaba en realidad era hasta qué punto las élites políticas e intelectuales del régimen franquista debieran admitir, y aun propiciar, la integración en el propio régimen de una parte del pensamiento español caracterizado por la heterodoxia política y/o religiosa.

La polémica fue bautizada por Dionisio Ridruejo como debate entre *Excluyentes y Comprensivos*.<sup>12</sup> En un artículo así titulado, publicado en 1952 en *Revista de Barcelona*, planteaba abiertamente que el momento político de España requería, no anular al adversario, sino asumir su parte de verdad e incorporar –integrar, se dice en algún momento– todo lo que hubiese de valioso en las razones del contrario.

De hecho, Elías Díaz en su obra *Pensamiento español en la era de Franco*,<sup>13</sup> llegó a elaborar una interesante clasificación según el grado de posibilidad de recuperación y rehabilitación del pensamiento liberal anterior al 36 durante el franquismo: el primer nivel lo constituirían Costa y los costistas, integrados de hecho desde el principio; el segundo nivel lo constituiría la generación del 98, de Azorín a Machado; el tercer nivel Ortega y los orteguianos junto con otros autores de la generación del 14; el cuarto nivel estaría formado por krausistas e institucionistas; y el quinto y último lo formarían los políticos republicanos,

<sup>11</sup> CALVO SERER, Rafael. *España sin problema*. Madrid: Rialp, 1949.

<sup>12</sup> Ridruejo dedica un capítulo completo de sus memorias a esta cuestión. Se titula, significativamente, «Excluyentes y Comprensivos». RIDRUEJO JIMÉNEZ, Dionisio. *Casi unas memorias*. Barcelona: Planeta, 1976, p. 293-334.

<sup>13</sup> DÍAZ GARCÍA, Elías. *Pensamiento español en la era de Franco (1936-1975)*. Madrid: Tecnos, 1983, p. 44

como Azaña, por ejemplo, y los socialistas democráticos como Julián Besteiro o Fernando de los Ríos.

#### 4. JOAQUÍN RUIZ-GIMÉNEZ MINISTRO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Al mismo tiempo que se sustanciaba esta polémica, Ángel Herrera Oria, desde la influyente ACN de P (Asociación Católica Nacional de Propagandistas), de la que era máximo responsable, promovió un proyecto político y cultural para institucionalizar el régimen en unas nuevas circunstancias definidas por el desenlace de la II Guerra Mundial. Siguiendo a Mercedes Montero,<sup>14</sup> que ha investigado a fondo la historia de la ACN de P, se proponía la configuración de un Estado Católico, organizado a modo de democracia orgánica, ampliando la base social del régimen y tratando de incorporar al régimen todas las corrientes susceptibles de ser integradas y que pudieran ser útiles para España: el pensamiento tradicional y conservador español, pero también las corrientes ideológicas que provenían del liberalismo, del institucionismo o del pensamiento de Ortega y Gasset. Para realizar esta tarea intentó apoyarse, como no podía ser de otro modo, en los hombres de la ACN de P.

El catedrático de Filosofía del Derecho Joaquín Ruiz-Giménez, miembro de la ACN de P y hombre particularmente cercano a Ángel Herrera Oria, se hizo cargo del Ministerio de Educación Nacional en 1951.

Joaquín Ruiz-Giménez Cortés, nacido en 1913, cursó el Bachillerato –Plan del 3– en los Agustinos y la carrera de Derecho en la primera promoción del CEU (Centro de Estudios Universitarios). En 1931 conoció a Ángel Herrera Oria, cuando éste todavía no era sacerdote. Durante la República ya era miembro de la ACN de P y secretario general de la Confederación de Estudiantes Católicos, «su mundo no era, desde luego el de la Falange, pues aunque dicha confederación no se moviera en el ámbito de lo político, no cabe la menor duda que estaba en el entorno del mundo de la CEDA».<sup>15</sup> Detenido en Madrid durante los primeros días de la guerra civil, estuvo varias veces a punto de ser fusilado, hasta que en 1937, gracias a las gestiones de su madre,

<sup>14</sup> MONTERO DÍAZ, Mercedes. *Historia de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACN de P) 1936-45. La construcción del Estado confesional*. Pamplona: Eunsa, 2001.

<sup>15</sup> TUSELL GÓMEZ, Javier. *Franco y los católicos. La política interior de España entre 1945 y 1957*. Madrid: Alianza, 1984, p. 42.

fue puesto en libertad por el ministro de la Gobernación, Ángel Galarza. Refugiado en la embajada de Panamá, salió de Valencia vía Marsella, para regresar a España por San Juan de Luz. Ya en la zona franquista se incorporó al ejército nacional como alférez provisional. Una vez finalizada la guerra ganó la cátedra de Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla. En 1948 fue nombrado embajador de España en el Vaticano. En esta época entabló una buena relación personal con Giovanni Montini, futuro Pablo VI. Durante su gestión como embajador se iniciaron y consolidaron las negociaciones para la firma del Concordato entre la Santa Sede y el Estado español, que sería finalmente rubricado por su sucesor en el puesto Fernando María de Castiella. Tras su paso por el Ministerio de Educación Nacional, en 1963, fundó y dirigió la Revista *Cuadernos para el Diálogo*. En las primeras elecciones democráticas, tras la muerte del general Franco, en 1977, presentó candidatura a diputado encabezando las listas de Izquierda Demócrata Cristiana. Vicepresidente del Instituto Internacional de Derechos Humanos, el grupo parlamentario socialista, con amplio acuerdo del resto de fuerzas parlamentarias, le designó en 1982 para ser el primer Defensor del Pueblo. Fue presidente de UNICEF-España entre 1981-2001. Falleció en su domicilio de Madrid en 2009, a los 96 años de edad.

En la época en la que se hizo cargo del Ministerio de Educación Nacional Joaquín Ruiz-Giménez estaba plenamente identificado con las ideas del proyecto «comprensivo» de Laín Entralgo y Herrera Oria. Además, tenía la firme determinación de llevar a cabo una gestión educativa y cultural inspirada en los principios fundamentales de este proyecto. De hecho, cuando Ruiz-Giménez fue nombrado ministro –julio de 1951– ofreció a Laín el puesto de subsecretario, con la propuesta añadida de que ambos llevaran conjuntamente la línea política del Ministerio. Laín declinó el nombramiento desde el primer momento «no acepto, no puedo aceptar. La gestión política exige saber mandar y saber organizar, dotes de las cuales yo carezco».<sup>16</sup> Finalmente, ante la insistencia de Ruiz-Giménez, aceptó el rectorado de la Universidad de Madrid.

Desde su primer discurso como ministro, pronunciado en septiembre de 1951, con motivo de la clausura del curso académico en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo,<sup>17</sup> Ruiz-Giménez expuso en repetidas ocasiones las líneas maestras que iban a regir su política desde el Ministerio:

<sup>16</sup> LAÍN ENTRALGO, Pedro. *Descargo de conciencia (1930-1960)*. Barcelona: Barral Editores, 1976, p. 383.

<sup>17</sup> RUIZ-GIMÉNEZ CORTES, Joaquín. *Diez discursos*. Madrid: Publicaciones de Educación Nacional, 1954, p. 9-17

- a) Fidelidad a los principios fundamentales del régimen, si bien haciendo un llamamiento a la importancia y urgencia del diálogo.
- b) La concepción católica de la existencia.
- c) El sentido de la unidad y de la independencia nacional.
- d) La necesidad de justicia social, unida a una profunda solidaridad nacional.
- e) Llamamiento a todos los hombres valiosos –estén donde estén–, a todos los sectores sociales, y a todas las regiones de España.

Asimismo, parece seguro que Ruiz-Giménez llegó al Ministerio con el firme propósito de reformar la Enseñanza Media, de hecho, este fue el único asunto concreto al que aludió en su primer discurso como ministro.<sup>18</sup> Contaba para ello con un programa preciso basado en las conclusiones de uno de los tradicionales Círculos de Estudios de la ACN de P celebrado en Loyola el 4 de septiembre de 1942. La ponencia llevaba por título *La aplicación y mejora de la Ley de Segunda Enseñanza*. Además, nombró Director General de Enseñanza Media a José María Sánchez de Muniáin, que en su calidad de Secretario de la Confederación Católica de Padres de Familia, había sido el presidente de la comisión que elaboró las conclusiones del mencionado Círculo de Estudios de Loyola de 1942.

La comparación entre el documento elaborado en el Círculo de Estudios de la ACN de P en 1942 –publicado significativamente una década después, en vísperas de la reforma de 1953–, en el Boletín de la ACN de P<sup>19</sup> y el propio Proyecto de Ley para la Reforma de la Enseñanza Media de 1953 pone de manifiesto una total coincidencia en lo que respecta a las líneas maestras del nuevo Bachillerato:

Distinción entre Bachillerato elemental –cuatro cursos– y Bachillerato superior –dos cursos–. Se pretendía, según palabras del propio director general, extender el Bachillerato a una mayor parte de la sociedad, así como ampliar la procedencia social de los estudiantes.

Examen intermedio entre el Bachillerato elemental y superior. Este examen estaría organizado por los Institutos oficiales de Enseñanza Media, y el tribunal, paritario, estaría formado por profesores de Instituto y por los profesores del colegio del examinando.

<sup>18</sup> Ibídem, p. 16.

<sup>19</sup> ACN DE P. «Conclusiones de la Comisión convocada por la ACN de P en 1942 para la aplicación y mejora de la Ley de Segunda Enseñanza», *Boletín de la ACN de P* [Madrid], nº 506 (15 de octubre de 1952), p. 8-9.

Examen de reválida al finalizar el sexto curso, obligatorio para la obtención del título. Los alumnos que no fuesen a ingresar en la Universidad obtendrían el título de Bachillerato universitario al superar esta prueba. Al igual que el examen intermedio, este ejercicio final de Bachillerato estaría organizado por los Institutos y sería calificado por un tribunal mixto.

Creación del Curso Preuniversitario, sustitutorio del séptimo de Bachillerato, que se realizaría en los centros de Enseñanza Media.

Rigurosa inspección estatal dotada de autoridad y amplias competencias. La inspección sería igual para centros oficiales y privados.

A efecto de reconocimiento de centros se establecía tres niveles independientes entre sí y coincidentes, a su vez, con los tres ciclos proyectados en el nuevo plan de Enseñanza Media: el elemental, de cuatro años; el superior, de dos; y el preuniversitario de uno. Esta medida daría pie a la posterior creación de Secciones Delegadas, Secciones Filiales o los Colegios Libres Adaptados de Enseñanza Media.

Establecimiento de servicios técnicos centrales para impulsar la renovación de los métodos educativos y didácticos.

## 5. EL PROYECTO DE LEY EN LAS CORTES DEL FRANQUISMO

En otoño de 1951, el Ministerio preparó el borrador del proyecto que serviría de base a toda la tramitación posterior. Recibido en junio de 1952 el proyecto de ley por el Presidente de las Cortes, este ordenó, conforme al artículo trigésimo cuarto del propio reglamento de Las Cortes, su inmediata publicación en el Boletín Oficial de las Cortes Españolas<sup>20</sup> y su paso a la Comisión correspondiente. Este mismo proyecto de ley se envió a la Jerarquía eclesiástica para su estudio y análisis por la Conferencia de Metropolitanos. Este último punto, obviamente, no estaba contemplado por el reglamento de las Cortes, pero formaba parte del camino complementario que debía recorrer, conforme a lo acordado en 1941 con la Santa Sede,<sup>21</sup> un proyecto de ley como éste que afectaba a materias de interés para la Iglesia Católica.

<sup>20</sup> Proyecto de Ley de Ordenación de la Enseñanza Media. BOECE nº 399 (27 de junio de 1952), p. 7342-7359.

<sup>21</sup> En julio de 1941 se firmó un crucial acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede. Su contenido fundamental hacía referencia a la concesión y el modo de ejercer el privilegio de presentación de obispos por parte del Jefe del Estado. El Estado Español por su parte –en tanto no se firmase un nuevo Concordato– se comprometía a no legislar sobre materias mixtas o en temas de particular interés para la Iglesia Católica, sin acuerdo previo con la Santa Sede.

Una vez nombrada la Ponencia encargada del estudio del proyecto, que estuvo compuesta por los procuradores Laín Entralgo, Rodríguez de Valcárcel, Sánchez Agesta, Otero Navascués y Pérez Bustamante, se abrió un plazo de quince días para que los procuradores pudieran enviar a la mencionada Ponencia las enmiendas que considerasen oportunas. Se presentaron 291. Este número de enmiendas a un proyecto de ley no tenía precedentes en la historia de las Cortes franquistas, lo que era un reflejo, sin duda, de la enorme repercusión política y social que estaba teniendo la reforma de la Enseñanza Media.

Finalizado el plazo de presentación de enmiendas, la Ponencia dispuso de un máximo de ocho días para emitir su informe. Durante la elaboración del dictamen de la Ponencia, Ruiz-Giménez reabrió de nuevo la negociación con la Jerarquía con el fin de poder someter a ésta las enmiendas y correcciones introducidas por la Ponencia en el texto legal que afectasen a cuestiones de interés para la Iglesia.

A partir de entonces correspondía al Presidente de las Cortes, de acuerdo con el Gobierno, señalar el día del Pleno de la Comisión de Enseñanza, que estuvo presidida en este caso por Monseñor Eijo y Garay. Una vez terminada la defensa de las enmiendas, la deliberación continuaba sólo entre los miembros de la Comisión de Enseñanza.

Del análisis de las 291 enmiendas presentadas, se desprende que tanto los sectores afines al proyecto político que hemos denominado «compensivo», como los llamados falangistas liberales –Laín, Pérez Villanueva, Tovar, Rodríguez de Valcárcel–, y los miembros de la ACN de P –Sánchez Agesta, Bofarull– apoyaron abiertamente el nuevo modelo de Bachillerato. De hecho, algunos de estos procuradores formaron parte de la Ponencia, que era designada por el Presidente de las Cortes, de acuerdo con el propio Ministerio. Es decir, eran los hombres de Joaquín Ruiz-Giménez en la Comisión de Educación.

Los procuradores de procedencia tradicionalista como el Barón de Cárcer o Romualdo de Toledo defendieron la permanencia de la ley del 38. El falangismo de partido –Elola, Pilar Primo de Rivera, Jordana, Pérez Viñeta– se limitó a defender, a veces con tenacidad numantina, las escasas parcelas de actuación que todavía conservaba la FET y de las JONS en el sistema educativo; es decir la dirección e impartición de las enseñanzas de Formación Política y Educación Física por los cuadros formados por el Frente de Juventudes y la Sección Femenina.

Cerrada la deliberación por el presidente de la Comisión, ésta tomaba los acuerdos por mayoría de votos. En el plazo de cinco días el Pleno de la Comisión redactaba el dictamen definitivo y lo elevaba al Presidente de las Cortes para que el proyecto de ley se sometiese a la aceptación en el Pleno de las Cortes españolas. El pleno de las Cortes Españolas quedó fijado para el 28 de febrero de 1953.

## 6. EL MINISTRO ANTE LAS CORTES: «MEDITACIÓN SOBRE NUESTRO DEBER»

Joaquín Ruiz-Giménez inició su discurso de defensa del proyecto de ley de Reforma de la Enseñanza Media de 1953<sup>22</sup> ante las Cortes hablando de las dificultades económicas del Ministerio. Mil novecientos noventa y un millones de pesetas de presupuesto para 1953, de los cuales más de un 50% se empleaba para la Enseñanza Primaria. Para Enseñanza Media apenas el 3%. Hay que señalar que sólo el 10% de los jóvenes en edad de hacerlo, es decir unos 250.000 muchachos, cursaba el Bachillerato en aquel tiempo. Recordó que en España no se había construido un solo Instituto –se contaba con 119– desde antes de la guerra civil, y la mayoría de ellos estaba en «edificios inadecuados con el pecado original de la desamortización»,<sup>23</sup> aludiendo con ello, suponemos, a que se trataba de caserones de la época de Mendizábal que carecían de las instalaciones científicas, pedagógicas o deportivas indispensables para desarrollar una adecuada actividad docente. En este contexto reconoció el ministro la imposibilidad del Estado para hacer frente a la Enseñanza Media –aun cuando ésta se mantuviese para el futuro en los escasos porcentajes de aquel momento– si no fuese gracias a lo que denominó cooperación de las órdenes religiosas y de los grupos sociales que han asumido esta carga. Para la construcción y equipamiento de centros docentes la cantidad asignada en los presupuestos de 1952 había sido de 56 millones de pesetas, unas siete veces menos, a juicio de Ruiz-Giménez, de lo que hubiese sido necesario para desarrollar una política mínimamente decorosa en el ámbito de las construcciones escolares.

Habló a continuación de la relevancia política e ideológica que para un país tiene su sistema de Enseñanza Media. «Pero el problema de la Enseñanza Media, con el que nos encontramos al hacernos cargo del Ministerio en julio de

<sup>22</sup> RUIZ-GIMÉNEZ CORTES, Joaquín. *Diez discursos... Op. cit.*, p. 92-132.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 120.



1951, era más de orden pedagógico y jurídico-político que material. Problema en sí realísimo y de muy amplias consecuencias. No cabe olvidar que lo que se llama Enseñanza Media es realmente un producto de la edad contemporánea, una consecuencia de la importancia del papel de las llamadas “clases medias” en la vida social de nuestro tiempo. Es más; cabría pensar que un aumento del alumnado de la Enseñanza Media podría ser signo de “desproletarización”, si, naturalmente, va ligado este aumento a dos condiciones: la de un abaratamiento de esas enseñanzas o implantación de un sistema adecuado de protección escolar para hacer posible que cursen esos estudios todos los jóvenes con capacidad natural para ello; y, en segundo término, la de que se dé a la Enseñanza Media una serie de salidas prácticas por enlace y convalidación con Enseñanzas profesionales, verbigracia, grados medios de la Ingeniería o de la Técnica. Es más: en muchos países se va hacia una cierta obligatoriedad de la Enseñanza Media en algunas de sus formas. En todo caso, lo cierto es que sus problemas han conmovido siempre a la opinión pública de una manera más intensa, incluso que los de la Enseñanza Primaria. No es extraño, por cuanto en el periodo de la adolescencia se forma más plenamente la personalidad del joven, y la formación que entonces reciba en el orden de los principios y de las creencias esenciales, deja huella profunda a lo largo de su vida. De ahí que las distintas ideologías, a lo largo del siglo XIX y lo que va del XX, han pugnado por dar a la Enseñanza Media aquella contextura jurídica que más pudiera convenir a sus finalidades políticas. Desdichadamente, muchas veces en la reglamentación de la Enseñanza Media se ha marcado en España, a lo largo de ese tiempo, una doble motivación: la necesidad de poner en orden y dar garantías de eficacia a los estudios y el propósito de inculcar en las juventudes nuevos ideales, que son a lo largo del siglo XIX, los de la ideología liberal o progresista, y en la ocasión de nuestra segunda República, los de las tendencias de carácter republicano y marxista».<sup>24</sup>

Por lo tanto, no era fruto de la casualidad que una de las primeras actuaciones de Ruiz-Giménez desde su nueva responsabilidad en el Ministerio fuese la elaboración de una nueva ley de Enseñanza Media que recogiese el espíritu «comprensivo» de su proyecto político. Con respecto a los tres principios y aspiraciones fundamentales que inspiraban la nueva ordenación de la Enseñanza Media, Ruiz-Giménez, ante el Pleno de las Cortes, mencionó las siguientes:

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 115-116.

a) Perfeccionamiento técnico de la enseñanza. La nueva ley reconocía a los alumnos como primordial sujeto de derecho de la educación, subordinando los derechos de los educadores a los de los educandos en razón de medio a fin.

b) Fomento de los valores sociales y políticos en orden al bien común, concretándose en dos direcciones fundamentales:

- La solidaridad social. A este fin iban encaminadas las medidas de protección social que, al menos teóricamente, trataban de paliar la fractura social entre los alumnos de la enseñanza estatal y los de la no oficial.
- El servicio nacional. La nueva Enseñanza Media trataba de incorporar a la formación oficial de los jóvenes españoles un espectro lo más amplio posible -dentro del régimen- de la sensibilidad nacional.

c) La concepción cristiana de la vida y de la educación. Sobre esta cuestión, la ley regulaba tanto el contenido de las enseñanzas, para todo tipo de centros, como el reconocimiento de los derechos específicos y diferenciados de los colegios de la Iglesia con respecto a la enseñanza privada.

En lo que se refiere a otro de los puntos fundamentales del programa «comprensivo» –la recuperación de personas y sectores susceptibles de ser integrados en el proyecto nacional–, el ministro había tomado una decisión de indiscutible significación política: el 26 de diciembre de 1952, el Boletín Oficial del Estado publicó una Orden Ministerial mediante la que se anulaban todas las sanciones impuestas a los funcionarios que llevasen cinco años de servicio sin nota desfavorable. En la práctica, estas medidas posibilitaban la incorporación como directores o cargos de confianza de los centros docentes, incluyendo los de ciudades importantes, al profesorado previamente clasificado como indeciso o pasivo ante los ideales religiosos y patrióticos del Movimiento.

La ley de Ordenación de la Enseñanza Media fue aprobada –trámite parlamentario mediante, a diferencia del Estatuto de 1938– el 25 de febrero de 1953 y publicada dos días después, el 27, en el Boletín Oficial del Estado. Esta nueva ordenación del Bachillerato estuvo vigente hasta la entrada en vigor en 1970 de la ley General de Educación, sin más variaciones que las efectuadas en 1963 –por vía de ley– para modificar los artículos 69, 81, 83, 93 y 94. En el preámbulo de esta Ley para modificar la de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez<sup>25</sup> se señalaba que la ley de Enseñanza Media de Ruiz-Giménez «había constituido un factor decisivo en

<sup>25</sup> Ley 24/1963, sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media en cuanto a las pruebas de grado y madurez. BOE nº 55 (05 de marzo de 1963), p. 3747-3747 (1 página).

la extensión de la Enseñanza Media por los diferentes estratos de la sociedad española»,<sup>26</sup> constatando que en apenas una década el número de estudiantes de Bachillerato había pasado de 150.000 a 600.000. Otras consecuencias que se han atribuido<sup>27</sup> a la implantación de la ley son: la desactivación del conflicto entre los centros oficiales y no oficiales, la mejora notable en el interés por el quehacer pedagógico y la formación del profesorado, la consolidación de un grado académico básico a la edad de 14 años, la coordinación y convalidación de las diversas enseñanzas de grado medio y la creación de una inspección razonablemente seria y profesionalizada.

Se trataba de corregir el carácter elitista del Plan 38 y conseguir una mayor implantación de la Enseñanza Media. Se pretendía no sólo aumentar el número de estudiantes de este ciclo; también la extensión social y territorial del Bachillerato. Los estudios de Bachillerato, como de hecho no ocultaba la legislación decimonónica, se habían considerado desde su origen los propios de las clases medias, sin embargo, como ha hecho notar Cruz Orozco, la precariedad de la red de institutos –básicamente uno por provincia, que se había ampliado muy lentamente fuera de las capitales durante las primeras décadas del siglo xx– ocasionaba que «la proclamada orientación hacia la clase media estuvo bastante matizada por la variable territorial, ya que en amplias zonas rurales el instituto y los colegios quedaban muy lejos, incluso para los hijos de las clases medias».<sup>28</sup> Para propiciar la expansión del Bachillerato se corrigió la orientación clásica de las enseñanzas introduciendo planes de estudio más realistas; pero sobre todo se acometió una reestructuración general del Bachillerato dividiéndolo en dos ciclos, uno elemental y otro superior, así como dotando al primero de ellos de validez académica propia. Además, la ley contemplaba la progresiva obligatoriedad del título de Bachiller elemental para desempeñar determinados puestos de trabajo, así como su exigencia para acceder a carreras cortas y estudios no universitarios.

A juicio de Utande Igualada lo más importante de la reforma de 1953 fue «el proceso de democratización y unificación derivado de la aplicación

<sup>26</sup> *Ibídem*.

<sup>27</sup> UTANDE IGUALADA, Manuel. «Treinta años de Enseñanza Media», *Revista de Educación* [Madrid], 240 (septiembre-octubre, 1975), p. 82.

<sup>28</sup> CRUZ OROZCO, José Ignacio. «La expansión de las enseñanzas medias en la España rural. Los colegios libres adaptados (1960-1980)», *Revista Española de Pedagogía* [Madrid], año lxxi, 255 (mayo-agosto, 2013), p. 295.

y extensión de algunas de sus normas».<sup>29</sup> Ya con Jesús Rubio García-Mina, sucesor de Ruiz-Giménez en el Ministerio, se consiguió una vía para la implantación inicial del Bachillerato en sectores sociales y ámbitos geográficos ajenos hasta entonces a la Enseñanza Secundaria. A partir de 1956 se intentó penetrar en el mundo del trabajo y en los suburbios de las grandes ciudades mediante la regulación de los estudios nocturnos y la creación de las secciones filiales.<sup>30</sup> En 1960 se implantaron los colegios libres adaptados de Enseñanza Media con el fin de llevar la Enseñanza Secundaria al ámbito rural. El equipo ministerial de Lora Tamayo multiplicó el número de aulas oficiales mediante la creación de las secciones delegadas en 1963, unificó el Bachillerato elemental en 1967, y propició la posibilidad de cursar el Bachillerato por medios audiovisuales mediante la creación del Centro de Enseñanza Media por Radio y Televisión en 1963.

Lo cierto es que la implantación de la Ley de 1953, unido a la creación a partir de 1959 de las Secciones Filiales –centros privados dependientes de los Institutos– y a partir de 1963 de las Secciones Delegadas –centros públicos que solo impartían el Bachillerato elemental– se consiguió una significativa extensión social y territorial de la Enseñanza Media; «mientras en el decenio anterior el número de alumnos solo había ascendido de 116.000 a 159.000, en los diez años posteriores se había alcanzado la cifra de 600.000».<sup>31</sup>

<sup>29</sup> UTANDE IGUALADA, Manuel. «Un siglo y medio de Segunda Enseñanza (1820-1970)», *Revista de Educación* [Madrid], 271 (1982), p. 31.

<sup>30</sup> Ese mismo año de 1956, Utande Igualada publicaba un artículo en *Revista de Educación* con el significativo título de «Una revolución silenciosa: Los nuevos cauces de la Enseñanza Media». En el documento se aludía a las distintas medidas legislativas, establecidas por vía de decreto, entre el 6 y el 25 de julio de ese mismo año, con el fin de coordinar las enseñanzas medias y propiciar la extensión de este tramo educativo. Se trataba, según el autor, de propiciar el «acercamiento de la enseñanza media a las zonas de población trabajadora que había de hacerse con ropaje de servidumbre a sus necesidades». Se mencionaba entre otras las siguientes iniciativas: 1. La denominada por el autor «desconcentración pedagógica» mediante la creación de las Secciones filiales de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media; 2. La instauración del Bachillerato Laboral Superior; 3. La creación de un curso de adaptación al Bachillerato Laboral Superior que sería ofertado a los bachilleres elementales, fundamentalmente a los que residían en ámbitos rurales; 4. Autorizar a todos los Institutos de Enseñanza Media y Secciones filiales que se creen, para impartir estudios nocturnos de Bachillerato, que se ofertaría a los estudiantes de al menos quince años de edad, que acreditasen estar en posesión de un contrato de trabajo o de aprendizaje. UTANDE IGUALADA, Manuel. «Una revolución silenciosa: Los nuevos cauces de la Enseñanza Media», *Revista de Educación* [Madrid], 48 (1956), p. 19-22.

<sup>31</sup> LORENZO VICENTE, Juan Antonio, *La Enseñanza Media... Op. cit.*, p. 153.

## 7. EPÍLOGO

Hemos centrado nuestro trabajo en un tramo concreto del sistema educativo, la Enseñanza Media, porque éste es el periodo de mayor relevancia política del sistema educativo. No por ello podemos obviar que Joaquín Ruiz-Giménez llegó al Ministerio de Educación Nacional con un más amplio plan cultural y educativo. En su discurso «Meditación sobre nuestro deber», pronunciado ante Las Cortes Españolas, aludió por vez primera a un «Plan extraordinario de Ordenación y extensión cultural»<sup>32</sup> que incluía construcciones escolares, casas de cultura y museos, el mejoramiento de la Enseñanza primaria y de la iniciación profesional, la extensión de la enseñanza laboral y técnica, y, por supuesto, la reorganización y mejora de la Enseñanza Universitaria.

La actuación llevada a cabo por Ruiz-Giménez en materia educativa, cultural y universitaria entre 1951 y 1953 produjo, a primera vista, una cierta apertura, inusitada durante el franquismo, pero a partir de 1953 las dificultades para el ministro y su equipo se hicieron cada vez más patentes como consecuencia de la oposición del sector «excluyente» y del aparato del régimen. Y, por supuesto, también se hostigaba al ministro desde el sector más duro de Falange, que controlaba a buena parte del SEU (Sindicato Español Universitario).

A partir de 1954 Ruiz-Giménez trataba por todos los medios de mantener su proyecto «comprensivo», pero en una inevitable actitud defensiva. Su capacidad política estaba muy mermada por el desgaste al que se le había sometido desde los sectores inmovilistas del régimen. La muerte de Ortega en 1955 fue un claro indicador de la hostilidad de la España oficial con respecto a la política «comprensiva» del Departamento de Educación Nacional. Ruiz-Giménez asistió al entierro del filósofo, pero «la prensa recibió de Arias Salgado –ministro de Información y Turismo– las instrucciones de publicar un máximo de tres artículos de los cuales uno podía ser biográfico, pero siempre en todos ellos se debería mostrar la heterodoxia supuesta del pensamiento orteguiano».<sup>33</sup> Por si fuera poco, también existía una auténtica crisis de confianza hacia la actuación de Ruiz-Giménez por parte de la mayoría de sus colegas en el Consejo de Ministros.

<sup>32</sup> RUIZ-GIMÉNEZ CORTES, Joaquín, *Diez discursos...* *Op. cit.*, p. 111

<sup>33</sup> TUSELL GÓMEZ, Javier. *Franco y los católicos...* *Op. cit.*, p. 376.

Sin embargo, el panorama general estaba cambiando. La sociedad española de mediados de los cincuenta ya no era la de 1939. Por primera vez en la historia del franquismo se empezó a configurar, fundamentalmente en ambientes universitarios, una oposición política que ya no estaba constituida por los vencidos de la guerra civil española, sino por los hijos de los vencedores. Si bien es cierto que en los años cincuenta se empezó a comprender que el régimen podía durar muchos años —los que viviese Franco—, también se hizo evidente que «la sociedad era capaz de organizarse la vida, y cada colectivo social y cultural de vivirla a su modo, de espaldas al régimen».<sup>34</sup> De hecho, fueron las protestas estudiantiles de 1956 las que precipitaron el final del proyecto de Ruiz-Giménez en el Ministerio.

A la altura de 1956, según señala Stanley G. Payne,<sup>35</sup> se podían identificar en la Universidad de Madrid cuatro pequeños grupos de oposición al régimen. El grupo disidente del SEU, cuyo único objetivo era «modernizar y europeizar»<sup>36</sup> el ideario falangista del sindicato, que se articulaba entorno a Gabriel Elorriaga y la revista *La Hora*. Había otro pequeño grupo formado alrededor de Dionisio Ridruejo, hombre cercano a Ruiz-Giménez y, sobre todo, al rector Laín, que defendía lo más parecido al ideario *comprensivo* del equipo ministerial; es decir, una reforma significativa del régimen, pero sin salirse del sistema. También había un pequeño grupo socialista promovido y animado por Rafael Sánchez Ferlosio —ese mismo año publicó su magistral novela *El Jarama*—, que era hijo del ex ministro y escritor falangista Rafael Sánchez Mazas. Y, por último, el activo grupo comunista organizado por Enrique Múgica, del que formaban parte, entre otros, Fernando Sánchez Dragó, Javier Pradera y Ramón Tamames.

Falta añadir que por aquella época en el seno del sector oficialista del SEU estaba cundiendo la desorientación y el nerviosismo. El sindicato estudiantil había entrado en una irrefrenable espiral de desprestigio ante la juventud española. Uno de los episodios culminantes de este proceso de deterioro se produjo a comienzos de 1954.

<sup>34</sup> PINILLA DE LAS HERAS, Esteban. *En menos de la libertad...* Op. cit., p. 63.

<sup>35</sup> PAYNE, Stanley G. *El régimen de Franco...* Op. cit., p. 456.

<sup>36</sup> Así lo piensa Pablo Lizcano que escribió un magnífico estudio, de aires periodísticos, sobre los sucesos estudiantiles de 1956: «(La Hora) era una revista tolerada, que pronto empezó a incomodar al sistema. Dirigida por Gabriel Elorriaga, tomó un aire más liberal y *eurofalangista*, como correspondía al nuevo director». Cfr. LIZCANO FERNÁNDEZ, Pablo. *La Generación del 56. La Universidad contra Franco*. Barcelona: Grijalbo, 1981, p. 83.

Con motivo de una visita oficial de la Reina de Inglaterra a Gibraltar, el SEU consiguió reunir a varios miles de jóvenes en una manifestación de protesta frente a la embajada británica. A la conclusión del acto de afirmación nacional y por razones nunca explicadas, la Policía Armada cargó con inusitada contundencia contra los atónitos estudiantes que, en la mayoría de los casos, habían acudido al acto sin mayores motivaciones políticas que la convocatoria patriótica del sindicato oficial. La algarada, que se saldó con medio centenar de heridos, tuvo una gran repercusión y contribuyó, más si cabe, al descrédito del SEU entre los estudiantes universitarios.<sup>37</sup>

El 1 de febrero de 1956 las candidaturas oficiales del SEU fueron derrotadas por vez primera en unas elecciones, rutinarias y de poca importancia, en las que se elegían los delegados de deportes en la Facultad de Derecho. El día 7, la Centuria 20 de la Guardia de Franco decidió tomarse la justicia por su mano e irrumpió en la vieja Facultad de Derecho de la calle de San Bernardo. Los asaltantes fueron rechazados por los estudiantes y, a resultas de la escaramuza, quedó destrozado el enorme escudo falangista que presidía el hall del recinto universitario. Al día siguiente la Centuria 20 regresó para lavar la afrenta del día anterior y los escuadristas agredieron a todo el que encontraron por allí, incluyendo al decano de la Facultad, Manuel Torres López.

Al día siguiente se organizó en la Universidad una manifestación de protesta por el asalto a la Facultad y la agresión al decano. Los estudiantes, que subían por los bulevares de la zona de San Bernardo, se encontraron de frente, a la altura de la calle Alberto Aguilera, con una columna de falangistas que regresaban de celebrar el Día del Estudiante Caído. En la refriega sonaron algunos disparos, a consecuencia de los cuales resultó herido de extrema gravedad Miguel Álvarez, miembro de la Centuria Sotomayor de las Falanges Juveniles de Franco. La reacción de los falangistas, alentada por la prensa del Movimiento, fue de extrema virulencia. Se vivieron momentos de máxima tensión en los que se llegó a anunciar una «noche de cuchillos largos».

<sup>37</sup> Sobre estos y otros sucesos universitarios que condujeron a la grave crisis de 1959 pueden consultarse las siguientes obras: MESA GARRIDO, Roberto. *Jaraneros y alborotadores. Documentos sobre los sucesos estudiantiles de 1956 en la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense, 1982; LIZCANO FERNÁNDEZ, Pablo. *La generación del 56...* *Op. cit.* p. 123-153; RIDRUEJO JIMÉNEZ, Dionisio, *Casi unas memorias...* *Op. cit.*, p. 335-355; TUSELL GÓMEZ, Javier. *Franco y los católicos...* *Op. cit.*, p. 367-384; FONTÁN PÉREZ, Antonio. *Los católicos en la Universidad Española actual*. Madrid: Rialp, 1961, p. 109-119; PAYNE, Stanley G. *El régimen de Franco...* *Op. cit.*, p. 448-463; DÍAZ GARCÍA, Elías. *Pensamiento español...* *Op. cit.*, p. 62-68; MARSAL AGELET, Juan Francisco. *Pensar bajo el franquismo. Intelectuales y política en la generación de los años cincuenta*. Barcelona: Península, 1999, p. 40-51.

Encabezando la lista de los amenazados se encontraban el rector Pedro Laín, el decano de Derecho, Manuel Torres López, y el propio ministro Joaquín Ruiz-Giménez. No obstante, la situación fue controlada mediante una llamada al orden del teniente general De Rodrigo, capitán general de Madrid.

El día 10 de febrero se ordenaba el cierre indefinido de la Universidad Complutense de Madrid –con la oposición de Ruiz-Giménez– y el Consejo de Ministros suspendía por tres meses, por vez primera desde su promulgación, los artículos 14 y 18 del Fuero de los Españoles que garantizaban, respectivamente, el derecho a circular libremente por el territorio español y un plazo máximo de 72 horas para todos los detenidos. El día 12 eran cesados de manera fulminante el decano de la Facultad de Derecho, Torres López, y el rector Laín, aunque éste le ganó la partida por la mano al Gobierno y dimitió unas horas antes.

Por último, el 16 de febrero la crisis alcanzó al Consejo de Ministros. Ese mismo día Franco cerraba el conflicto con los ceses respectivos del ministro Secretario General del Movimiento, Raimundo Fernández Cuesta, y del titular de Educación Joaquín Ruiz-Giménez. Así se ponía punto final a una experiencia –que nosotros hemos llamado «comprensiva»– única, original y nunca más repetida durante los casi cuarenta años que duró el franquismo.

## 8. CONCLUSIONES

La ley de 1938 restableció un concepto elitista de la Enseñanza Media. A este nivel educativo se encomendó la misión de formar a las clases dirigentes del Nuevo Estado. El carácter selectivo del Plan 38 ocasionó un preocupante estancamiento de la matrícula de este tramo educativo –singularmente en la enseñanza oficial– durante el periodo ministerial de Ibáñez Martín (1940-1951). Al entrar la década de los cincuenta, la matrícula de Bachillerato no llegaba al 10% de la población en edad de cursarlo.

Como consecuencia de la publicación en 1949 de la obra de Laín Entralgo, *España como problema*, se va a iniciar un debate, aparentemente cultural y científico, pero en el que realmente se confrontaban dos formas distintas de entender el régimen franquista. La respuesta llegó de la mano de Rafael Calvo Serer, catedrático de Historia de la Filosofía, miembro relevante del CSIC y de la revista *Arbor*. La polémica fue bautizada por Dionisio Ridruejo como debate entre «Excluyentes» y «Comprensivos».



Al mismo tiempo, Ángel Herrera Oria, desde la ACN de P (Asociación Católica Nacional de Propagandistas), de la que era máximo orientador, promovió un proyecto político y cultural para institucionalizar el régimen después de la crisis ideológica provocada por el desenlace de la II Guerra Mundial. Proponía la configuración de un Estado Católico, organizado a modo de democracia orgánica, contando para ello con todas las corrientes susceptibles de ser integradas en el sistema político: el pensamiento tradicional y conservador español, pero también las corrientes ideológicas que provenían del liberalismo, del institucionismo o del pensamiento de Ortega y Gasset. Para realizar esta tarea intentó apoyarse en los hombres de la ACN de P.

Joaquín Ruiz-Giménez, miembro de la ACN de P y hombre particularmente cercano a Ángel Herrera Oria, se hizo cargo del Ministerio de Educación Nacional en 1951. En esta época, Joaquín Ruiz-Giménez estaba plenamente identificado con las ideas del proyecto «compensivo» de Laín Entralgo y Herrera Oria. Además, tenía la firme determinación de llevar a cabo una gestión educativa y cultural inspirada en los principios fundamentales de este proyecto.

Asimismo, parece seguro que Ruiz-Giménez llegó al Ministerio con el firme propósito de reformar la Enseñanza Media. Contaba para ello con un programa preciso basado en las conclusiones de uno de los tradicionales Círculos de Estudios de la ACN de P celebrado en Loyola el 4 de septiembre de 1942. La ponencia llevaba por título «La aplicación y mejora de la Ley de Segunda Enseñanza». Se trataba de corregir el carácter elitista del Plan 38 y conseguir una mayor implantación de la Enseñanza Media. Se pretendía no sólo aumentar el número de estudiantes de este ciclo; también la extensión social del Bachillerato.

La política llevada a cabo por Ruiz-Giménez en materia educativa, cultural y universitaria entre 1951 y 1953 produjo inicialmente una significativa apertura, pero a partir de 1953 las dificultades para el ministro se hicieron cada vez más patentes como consecuencia de la oposición del sector «excluyente» y del aparato reaccionario del régimen. De hecho, las protestas estudiantiles de 1956 precipitaron el final del proyecto, que hemos denominado «compensivo», de Ruiz-Giménez en el ministerio. Pero lo cierto es que con la promulgación y posterior desarrollo de la Ley de 1953 se consiguió una vía para la implantación inicial del Bachillerato en sectores sociales y ámbitos geográficos ajenos hasta entonces a la Enseñanza Secundaria.



## Repensant l'obra de Joan Mir i Mir (illa de Menorca, 1871-1930)

### *Re-thinking the Work of Joan Mir (Minorca, 1871-1930)*

Pere Alzina

pere.alzina@uib.es

*Universitat de les Illes Balears (Espanya)*

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

#### RESUM

L'article revisa l'obra escrita de Joan Mir i Mir (1871-1930) a la premsa obrera i republicana (*El Porvenir del Obrero* i *La Voz de Menorca*). Pretenem identificar les línies bàsiques de la seva obra en el marc de la història de la política i situar la seva biografia a l'illa de Menorca. Joan Mir escrigué des de Menorca però amb la vista posada al món i els seus problemes. Les constants en la seva obra són quatre: l'educació com eina d'emancipació social i de transformació, i la idea que la revolució s'inicia formant les persones i és un procés llarg; la mirada sempre posada en les classes més desfavorides de la societat; la seva argumentació i reflexió contínua que provocaren canvis successius en les seves idees, i una visió universalista compatible amb la defensa dels principis d'identitat de territoris amb una llengua i una cultura comunes. Creiem que la seva obra és poc coneguda i que el nostre deure és divulgar-la.

PARAULES CLAU: obrerisme, Menorca, Joan Mir i Mir, republicanisme, anarquisme, escoles laiques, secularització.

## ABSTRACT

The article reviews the written work of Joan Mir i Mir (1871-1930) in the working class and Republican media (*El Porvenir del Obrero* and *La Voz de Menorca*). Our intention is to identify the basic premises of his work within the framework of political history and situate his biography on the island of Minorca. Joan Mir wrote from Minorca but fixed his gaze on the world at large and its complications. His work contains four constant elements: education as a tool for social emancipation and transformation; the idea that the revolution begins by educating people and is, in itself, a drawn-out process; a constant focus on the more vulnerable social classes, and a continual reasoning and reflection that would lead to successive shifts in his ideas with a universalist vision in line with defending the principles of identity of territories with a common language and culture. We believe that his work is not yet widely known and it is our duty to spread the word.

**KEY WORDS:** Labour Movement, Joan Mir i Mir, Republicanism, Anarchism, secular schools, secularisation.

## RESUMEN

El artículo revisa la obra escrita de Joan Mir i Mir (1871-1930) en la prensa obrera y republicana (*El Porvenir del Obrero* y *La Voz de Menorca*). Pretendemos identificar las líneas básicas de su obra en el marco de la historia de la política y situar su biografía en la isla de Menorca. Joan Mir escribió desde Menorca, pero con la vista puesta en el mundo y sus problemas. Cuatro son las constantes en su obra: la educación como herramienta de emancipación social y de transformación, y su idea de que la revolución se inicia formando a las personas y es un proceso largo; la mirada siempre puesta en las clases más desfavorecidas de la sociedad; su argumentación y reflexión constantes que provocan el cambio sucesivo de sus ideas, y una visión universalista compatible con la defensa de los principios de identidad de territorios con una lengua y una cultura común. Creemos que su obra es poco conocida y que nuestro deber es divulgarla.

**PALABRAS CLAVE:** obrerismo, Menorca, Joan Mir i Mir, republicanismo, anarquismo, escuelas laicas, secularización.

## I. INTRODUCCIÓ

Joan Mir i Mir, un dels personatges més polifacètics del segle xx a l'illa de Menorca, és ben poc conegut més enllà de la mar que ens envolta. En vida va patir la insularitat com ningú. Un territori on gairebé tothom es coneix sol construir imatges fixes de les persones, les identifica amb una manera de ser, d'estar i de relacionar-se i, massa vegades, aquestes identificacions esdevenen clixés inamovibles, fotos fixes que no canvien a pesar que el canvi esdevingui una costant social. Joan patí aquest ambient asfixiant. Joan escrivia a Menorca, des de Menorca, però amb una visió molt més àmplia; Joan escrivia al món des d'una concepció profundament universalista, humanista i d'arrel cristiana, tot i que, va defensar, bona part de la seva vida, els ideals anarquistes. Els seus escrits a *El Porvenir del Obrero* i al diari republicà *La Voz de Menorca* són una bona mostra del que afirmem. Parlava des de Menorca amb la vista posada en els grans problemes de la humanitat i lluitava per a una autèntica regeneració social. L'estudi de l'obra de Joan Mir és un exemple evident d'aquesta nova història política que aquest monogràfic vol destacar: «Importa poco, pues, que los hechos sean únicos, no comparables y poco homogéneos, si a través de ellos se manifiesta la condición humana en su singularidad, honestidad y libertad, pues así, además de restaurar el protagonismo histórico del ser humano, singular o colectivo, hace de su biografía, de la biografía de cada uno, un lugar eficaz de observación, siempre que la diversidad intrínseca a la biografía no aísle a un hombre de los demás que le son diferentes ni lo exalte a expensas de ellos».<sup>1</sup>

L'obra de Joan Mir i Mir representa aquesta condició humana, singular, honesta i lliure que defensa Juan Manuel Fernández Soria. Considerem que la seva obra és una mostra fefaent d'aquesta nova història política que busca la humanització i la llibertat de l'individu enfront de forces impersonals i estructures socials de caràcter determinista que han marcat l'esdevenir dels estudis històrics durant dècades: «El valor de la biografía individual o colectiva, de personas destacadas o comunes, nos parece fundamental para percibir aspectos no desvelados de los protagonistas del acontecer histórico, su consciencia y personalidad, sus ideas y pautas morales, sus sentimientos,

<sup>1</sup> FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. «La nueva historia política de la educación», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), p. 82.

la autopercepción que tienen de su posición en la sociedad de la que forman parte».<sup>2</sup>

Els ideals de Joan Mir, expressats a través dels nombrosos articles periodístics, esdevenen referents per als seus contemporanis (a pesar de les fortes crítiques que aixecà) i són un exemple del període ric, complex, contradictori i convuls que abraça els darrers anys del segle XIX i les tres primeres dècades del segle XX a l'Estat espanyol però també al món (la Primera Guerra Mundial, les revolucions socials, els avenços tecnològics, la Revolució Russa...). La seva obra escrita (especialment al setmanari que dirigí durant més de quinze anys, *El Porvenir del Obrero*) travessà fronteres i arribà a molts indrets de la Península i especialment als països llatinoamericans gràcies a les nombroses subscripcions dels emigrants menorquins que residien a països com Cuba, l'Argentina o l'Uruguai, llocs on el lliure pensament havia calat profundament i d'on sortien importants ajuts per a associacions progressistes de Menorca, com associacions de socors mutus o entitats que sostenien escoles de primeres lletres i escoles laiques i obreristes.<sup>3</sup>

## 2. APROXIMACIÓ BIOGRÀFICA

Joan Mir i Mir va néixer l'onze de setembre de 1871. Els seus pares eren Pere Mir Mercadal i Teresa Mir i Febrer, que eren propietaris. L'avi patern, Pere Mir i Pons, havia estat batlle de Maó. Als deu anys, Joan és internat al col·legi jesuïta de Sant Ignasi, a la localitat catalana de Manresa. Hi passa dos anys. El 1883, quan té 12 anys, mor son pare a Barcelona, víctima d'una malaltia mental greu; Joan queda orfe. El 1884 estudia al col·legi de Vilar, a Barcelona, i el 1885 ingressa al col·legi de Santo Domingo, a Oriola.<sup>4</sup> Abans de tornar a Menorca, el 1886 estudia a l'Institut d'Alacant. Rep una sòlida formació i entra en contacte amb persones rellevants del món de la política, de la cultura i del món educatiu. Als quinze anys torna a Menorca i cursa el batxillerat a l'Institut de Maó. Poc temps després marxa a viure a Mercadal i manté la matrícula lliure a l'Institut de Maó.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 84.

<sup>3</sup> ALZINA, Pere Jaume. «L'obrerisme educatiu a les Illes Balears», *Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació*, núm. 16 (juliol-desembre 2010), p. 105-137.

<sup>4</sup> Duu a terme la formació inicial exclusivament en col·legis de prestigi de caràcter eminentment catòlic. El col·legi Santo Domingo continua sent un centre de referència i de prestigi dins la xarxa de centres catòlics a l'Estat.

El 1895 forma part de la Junta de la Cuina Econòmica de Maó que pretén facilitar aliments a les persones pobres i participa en la creació de l'Escola Nocturna des Castell, una empresa promoguda per la Conferència de Sant Vicent de Paül.<sup>5</sup> Progressivament es va allunyant dels sectors catòlics i comença a endinsar-se en el món de la teosofia. El 1896 comença a escriure a la revista espiritista *La Estrella Polar*,<sup>6</sup> publicada a Maó i òrgan d'expressió del col·lectiu espiritista maonès.

El 1898 s'inicia la publicació d'*El Porvenir del Obrero*,<sup>7</sup> dirigit per Bartomeu Briones, un actiu cooperativista i republicà. Joan Mir hi participa; té 27 anys. La seva participació en el setmanari germinalista<sup>8</sup> i la seva inspiració espiritista, a més de la coneguda participació en la maçoneria maonesa,<sup>9</sup> el converteixen en blanc de totes les ires del clergat i manté greus enfrontaments amb el bisbat menorquí. El seu estil agressiu el porta a la presó en diferents ocasions i és

<sup>5</sup> Les Conferències de Sant Vicent de Paül foren fundades a Catalunya el 1857 i tenien com a missió fonamental la beneficència vers els sectors més desfavorits de la societat. A l'illa es fundaren as Castell, Maó i Sant Lluís, segons les nostres referències.

<sup>6</sup> *La Estrella Polar* fou una publicació defensora de les idees espiritistes d'Allan Kardec (pseudònim del pedagog i escriptor Hippolyte Léon Denizard Rivail, col·laborador i deixeble del gran pedagog Johann Heinrich Pestalozzi). La revista portava el subtítol «Espiritista i d'Estudis Psicològics» i es publicà entre 1895 i 1897. Se'n van publicar 24 números.

<sup>7</sup> *El Porvenir del Obrero* es va publicar entre el primer de setembre de 1899 i l'octubre de 1915. En total n'aparegueren 412 números en diferents èpoques. Al principi fou mensual des de l'octubre de 1899, setmanal des del maig del mateix any i, a partir de 1900, la seva aparició fou irregular. Per elaborar aquesta recerca hem revisat tots els números de la publicació en què Joan Mir escrigué bona part de la seva obra.

<sup>8</sup> Germinal fou un moviment molt plural nascut en el marc dels processos regeneradors de 1898 a Espanya, després de la desfeta econòmica i moral per la pèrdua de les darreres colònies. El seu inspirador fou Ernesto Bark, escriptor anarquista baltoalemany, que arribà a Espanya el 1880, després de ser perseguit a Rússia per les seves idees. El moviment germinalista, que a Maó constituí un important agrupament, aglutinava lliurepensadors, republicans, socialistes, anarquistes, ateus, agnòstics, teosofistes, espiritistes i maçons. El moviment mostra una fe gairebé mística en el progrés científic i tècnic, en l'esdevenir de la naturalesa i en la raó. Arrela, tot i el seu anticlericalisme, en la religiositat natural i en les creences cristianes primitives.

<sup>9</sup> Maó i es Castell foren les primeres ciutats espanyoles on s'instal·laren importants i nombroses lògies maçòniques. Joan Mir en formà part, així com Gabriel Comas i Ribas. Ambdós llançaren una intensa campanya per construir a Maó una escola d'educació integral a través de les pàgines d'*El Porvenir del Obrero* i d'*El Liberal* (diari portaveu del republicanisme). La maçoneria menorquina visqué una època d'or des de la Revolució de 1868 fins als darrers anys del segle XIX. La lògia Los Amigos de la Humanidad va ser la primera lògia menorquina que va tenir una importància decisiva en la formació de l'espirit i el pensament maçònic. Depenia del Suprem Consell de França, reconeixia l'existència del Gran Arquitecte de l'Univers, i demostrava una actitud menys anticlerical que la lògia Hermanos de la Humanidad, que prengué força a Menorca i va produir un fort increment de les tendències republicanes i anticlericals entre els maçons menorquins. Joan Mir i Gabriel Comas pertanyeren a aquesta darrera lògia. La lògia Hermanos de la Humanidad volia exigir a totes les lògies de l'Estat la necessitat de sostenir centres educatius laics com una de les funcions bàsiques de la seva línia d'acció. Vegeu l'interessant estudi de SANLLORENTE, FRANCISCO. *La masonería en las islas Baleares. 1800-1940*. Mallorca: Miquel Font Editor, 1999.

sohmès a continus judicis dels quals sempre surt absolt, gràcies a l'excel·lent tasca del seu amic i advocat republicà Pere Ballester.

El 1899 mantingué correspondència amb Hermenegildo Giner de los Ríos amb la intenció de promoure escoles d'educació integral i amb Pablo Iglesias, fundador del Partit Socialista Obrer Espanyol. Aquest mateix any va representar l'Agrupació Germinal de Maó a l'assemblea de la Joventut Republicana Espanyola. Alhora, *El Porvenir del Obrero* esdevingué l'òrgan de l'Agrupació Germinal de Maó i Joan Mir llançà, conjuntament amb altres personalitats rellevants de l'illa, la campanya per al projecte d'una escola d'educació integral a Maó.

L'any 1900, la impremta d'*El Porvenir del Obrero* edita *A los jóvenes*, de Piotr Kropotkin. Paral·lelament, Joan Mir duu a terme gestions per fusionar el setmanari amb *El Demócrata*,<sup>10</sup> de Ciutadella, dirigit per Joan Torres, que passa problemes econòmics.

El 1901 marxa una temporada a Barcelona, on visita l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia, i manté contactes amb el professorat del centre i representants dels col·lectius i personalitats que donen suport a l'experiència educativa. Mentrestant, Lluç Pons i Castell dirigeix *El Porvenir del Obrero* i es crea a Maó Primera Semilla, una societat sindicalista que busca la defensa dels treballadors menorquins.

El 1902, Joan Mir participa en la constitució de l'Escola Laica de la Societat Progressiva Femenina.<sup>11</sup> Alhora també participa en la creació de la Federació Obrera de de Menorca, la primera associació que intenta agrupar tots els col·lectius obreristes de l'illa. Imparteix conferències en la Societat Progressiva Femenina, en la societat La Protectora Maonesa i en la Federació Obrera Menorquina. El 1904 escriu el pròleg de *Via libre*, obra d'Anselmo

<sup>10</sup> *El Demócrata* fou un setmanari republicà editat a Ciutadella, defensor de les idees liberals. Com passà amb moltes altres iniciatives editorials, tan sols se'n publicaren 52 números, entre el primer de maig de 1899 i l'abril de 1900.

<sup>11</sup> La Sociedad Progresiva Femenina és una associació que busca un nou lloc de les dones dins la societat, allunyat de tasques casolanes i de les típiques accions de caritat que desenvolupen les entitats semblants lligades al catolicisme social. El fil conductor del feminisme hispànic d'entre segles fou l'educació de les dones, i també pretenia aconseguir la ciutadania social i civil: dret a la propietat, capacitació intel·lectual, dret al treball, equiparació salarial, protecció de la maternitat, accés a la Universitat sense traves, reforma del codi penal, etc. La constitució a Maó de la Sociedad Progresiva Femenina, inspirada en la Societat Progressiva Femenina de Barcelona, dirigida per Ángeles López de Ayalá i Amalia Domingo Soler, demostra la vitalitat i extraordinària diversitat de la societat maonesa. Un dels objectius fonamentals de la Sociedad Progresiva Femenina fou la constitució d'una escola d'educació integral per educar les dones que s'inicià amb un notable èxit de participació i s'integrà posteriorment en l'escola de l'agrupament Germinal i en l'escola laica de Maó.



Lorenzo, i aconsegueix, amb moltes dificultats, l'obertura de l'Escola Lliure del Barri 15, la tan desitjada escola d'educació integral. Ferrer i Guàrdia hi envia una parella de mestres per dirigir-la. Obté un gran èxit inicial: s'hi inscriuen més de 400 alumnes en diferents torns.

El 1906 es creen les escoles laiques d'Alaior i de Sant Lluís, en les quals intervé directament, assessorant els col·lectius que li donen suport. Imparteix classe a l'escola laica d'Alaior mentre cerquen un mestre titulat que se'n pugui fer càrrec.

El 1907 se suspèn la publicació d'*El Porvenir del Obrero* i Joan ingressa a la presó per haver participat en un míting a favor de l'alliberament de Francesc Ferrer i Guàrdia; és jutjat, defensat per l'advocat Pere Ballester i absolt. El 1908, la impremta d'*El Porvenir del Obrero* passa a ser propietat seva i n'intenta reiniciar la publicació. Paral·lelament, participa en la fundació de l'Ateneu Popular juntament amb Lluç Pons i Castell i José Pérez de Acevedo, dirigents socialista i republicà respectivament.

El 1909 es casa civilment amb Anna Maurin mentre es registra per ordre governativa el seu domicili i se li requisen uns 13 llibres d'orientació anarquista. A Barcelona es pateix una greu crisi social (la Setmana Tràgica) i a Menorca es produeixen mobilitzacions obreres que reclamen la jornada laboral de nou hores. Joan és acusat d'incitar els col·lectius obreristes a la vaga.

Entre judicis i denúncies, l'assetja un altre problema: l'econòmic. La greu situació el porta a signar un conveni amb el seu germà per rebre una pensió anual de 2.400 pessetes que li permeti fer front a les seves despeses i projectes, de caràcter bàsicament altruista.

El 1912 reapareix *El Porvenir del Obrero* (després d'un segon període de tancament arran dels successos de Barcelona) i participa en la constitució de la Casa del Poble, lloc de reunió de tots els col·lectius progressistes de la ciutat de Maó.

A partir de 1913, Joan presenta problemes de salut mentre participa en la creació de l'escola racionalista de Ciutadella i llença una biblioteca de divulgació amb l'edició de *Dinamita cerebral*,<sup>12</sup> els contes anarquistes més famosos. N'escriu el pròleg. El mateix any, Teresa Claramunt<sup>13</sup> visita Maó per participar i col·laborar en l'edició d'*El Porvenir del Obrero*. A partir de 1915

<sup>12</sup> Podeu llegir els contes i el pròleg de Joan Mir a l'URL: <https://insulalibertalia.files.wordpress.com/2016/07/dinamita-cerebral-coleccion-de-cuentos-anarquistas.pdf> (consultada 20 d'agost de 2017).

<sup>13</sup> Rellevant dirigent anarcosindicalista catalana, afiliada a la CNT. Patí nombrosos judicis i empresonaments. Fou torturada i patí lesions irreversibles. A Sabadell li han dedicat un carrer i el nom d'una escola.

comença un procés d'allunyament dels sectors anarquistes i es declara partidari dels aliats en la Primera Guerra Mundial. Continuen els seus problemes de salut i passa l'estiu as Mercadal, molt malalt i recuperant-se d'una operació delicada.

El 1919 entra a treballar a la secretaria de la Unión Comercial y Industrial i es torna a casar per l'església, el que suposa la ruptura definitiva amb els nous anarquistes menorquins. Mentrestant manté dures polèmiques amb els socialistes i romp la seva amistat amb Lluç Pons i Castell, amb qui havia compartit molts projectes i iniciatives.

El 1921 és nomenat bibliotecari de l'Ateneu Científic i Literari de Maó. El 1922 va a Barcelona a cercar una nova feina i manté entrevistes amb J. Estelrich, Alejandro Lerroux, Hernández Mora, Félix Duran... El 1923 entra com a soci a l'Ateneu Barcelonès i publica una sèrie d'articles a *La Veu de Catalunya*.<sup>14</sup> Treballa als tallers d'*El Día Gráfico*.<sup>15</sup> A finals de 1923 torna a Maó i és nomenat escriptor a la secretaria de l'Ajuntament de Maó. Mentre es crea la revista *La Nostra Parla*,<sup>16</sup> de caràcter menorquinista, Joan Mir és anomenat president de la societat i hi escriu alguns articles, en els quals demostra el profund coneixement de la llengua i la cultura catalana.

El 1924 adopta una filla expòsita, Francesca Cabrisas Pons. És nomenat secretari de la secció de Literatura i Música de l'Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó. Joan treballa en una ponència sobre l'autonomia de l'illa de Menorca que abandona quan apareix la idea de crear una regió balear. Entre 1924 i 1929 passa llargues temporades as Mercadal i la seva dona pateix una greu malaltia. És contractat com a escriptor eventual a la secretaria de l'Ajuntament de Maó. Durant aquests anys no publica cap article. Està malalt

<sup>14</sup> *La Veu de Catalunya* fou el diari escrit en català de durada més llarga (1899-1937) i, finalment, està digitalitzat i es pot consultar a l'URL: [http://www.bnc.cat/digital/veu\\_catalunya/](http://www.bnc.cat/digital/veu_catalunya/) (consultat el 20 d'agost de 2017). Podeu consultar els articles escrits per Joan Mir a l'URL: <http://mdc2.cbuc.cat/cdm/compoundobject/collection/veup2/id/136810/rec/5> (consultat el 21 d'agost de 2017).

<sup>15</sup> *El Día Gráfico* fou un diari escrit en castellà de tendència republicana, publicat a Barcelona entre 1913 i 1939. Destacava per dedicar molts espais a la fotografia. Hi col·laboraven importants fotògrafs i periodistes.

<sup>16</sup> *Nostra Parla* sortí a la llum l'agost de 1923 i comptà amb col·laboradors molt importants i rellevants. Se n'imprimiren deu números; el darrer sortí el maig de 1924. Defensava la cultura i la llengua de l'illa en el marc de la cultura i la llengua catalana. Iniciatives com *Nostra Parla* demostren el que argumentem: hi hagué una extraordinària diversitat i pluralitat d'associacions (amb els seus mitjans de comunicació respectius), feblesa en relació amb els suports econòmics (ben migrats), un nombre reduït de subscriptors i manca d'una base social sòlida que permetés certa continuïtat sense dependre de la persona (o persones) capdavanteres. Joan Mir patí les conseqüències d'aquesta feblesa; hi dedicà bona part dels seus migrats ingressos i visqué, durant molts períodes de la seva vida, sotmès a la precarietat. Morí pràcticament en la pobresa.

i sense una feina que li permeti tirar endavant; una trista costant en la seva vida.

El 1929 participa en l'homenatge a Pere Pons Sitges, primer batlle republicà i popular de Maó i escriu una sèrie d'articles a *La Voz de Menorca* sobre els feixismes a Itàlia i Alemanya.<sup>17</sup>

Mor el 21 de juliol de 1930, víctima d'una hemorràgia cerebral, a l'edat de 59 anys. Poc abans de morir escriu una sèrie d'articles titulats «La paz del mundo» a *La Voz de Menorca* que esdevenen un cant al pacifisme i el millor llegat que deixa a la societat menorquina.

### 3. CONTEXT HISTÒRIC

Joan va viure durant una època complexa i extraordinàriament rica en iniciatives. Menorca, des dels inicis de la Revolució del 68, fou un indret que desplegà una extraordinària vida associativa, cultural i política.<sup>18</sup> Maó arribà a albergar fins a quatre ateneus de diferents tendències.<sup>19</sup> Era molt rellevant la xarxa associativa densa, atapeïda i heterogènia amb finalitats culturals, socials, educatives i esportives que transmetien els seus models de valors, les seves creences i la seva ideologia. Els sectors progressistes i conservadors rivalitzaven per controlar i portar la iniciativa social. Entorn dels casinos (com a nuclis referents) s'hi entreteixien nombroses associacions amb finalitats socials, polítiques, econòmiques, culturals i educatives. Aquesta extensa xarxa associativa, extraordinàriament diversa, patia d'un mal endèmic: la seva feblesa, conseqüència de la seva heterogeneïtat en un àmbit geogràfic ben limitat. Tot i les seves limitacions, aquesta xarxa aconseguí millorar el nivell cultural de la població, la millora de les condicions de vida i l'establiment de les bases

<sup>17</sup> *La Voz de Menorca* és el diari republicà capdavanter que aparegué, de forma ininterrompuda, entre 1906 i 1939. Inclou informació i notícies sobre l'illa, informacions nacionals i internacionals i hi col·laboraren personalitats rellevants del republicanisme menorquí. Se n'editaren 10.075 números i tan sols se n'interrompé la publicació algunes setmanes durant la Guerra Civil, degut a la manca de paper per imprimir. Juntament amb *El Bien Público* (peça clau per la seva longevitat i per la quantitat d'informació que inclou; l'acompanyaven suplements setmanals de diferents temàtiques i durada, de notable interès), constitueix una de les fonts històriques més rellevants per comprendre i interpretar el període històric que va des dels darrers anys del segle XIX fins a la capitulació de l'illa a les forces franquistes, el febrer de 1939.

<sup>18</sup> ALZINA, Pere Jaume: *Teoria i pràctica educativa obrerista: Joan Mir i Mir i les escoles laïques*. Alaior: Universitat de les Illes Balears [tesi doctoral], 2009.

<sup>19</sup> MOTILLA, Xavier. *Projecció cultural i educativa dels ateneus a Menorca (1905-1939)*. Palma: Universitat de les Illes Balears [tesi doctoral], 2008.

de la societat del benestar (fonamentada en les prestacions socials, la sanitat i l'educació). Alhora augmentà la consciència cooperativa entre la població. L'associació El Porvenir de la Vejez, d'Alaior, n'és un exemple paradigmàtic;<sup>20</sup> entre els seus èxits destaca la creació de la primera escola graduada de l'illa de Menorca<sup>21</sup> i l'establiment d'importants subsidis en cas de malaltia, invalidesa, jubilació i defunció. La diversitat i l'heterogeneïtat d'iniciatives amb finalitats educatives van aconseguir importants avenços que mai no hagués assolit l'Estat, un estat mancat de finançament i, sobretot mancat de voluntat i d'interès. El sistema imperant durant les tres primeres dècades del segle xx, incloent-hi el període de la Dictadura de Primo de Rivera, no era un sistema democràtic i estava sotmès, especialment a zones com les illes, al caciquisme i a vassallatges implícits al senyor que proporcionaven terra, casa o sou, escassament, per malviure. Es tractava d'un sistema profundament corrupte, a pesar de les aparences. Moltes associacions esdevingueren un bon model alternatiu en què moltes persones aprengueren a viure d'acord amb principis democràtics; aprengueren i practicaren el valor de la solidaritat i treballaren de forma cooperativa. Es tracta d'uns valors que fonamenten, consoliden i atorguen legitimitat a la societat. Considerem que aquesta xarxa associativa, complexa i diversa, és un dels trets més rellevants de l'època.<sup>22</sup>

<sup>20</sup> ALZINA, Pere Jaume. «Els inicis del cooperativisme a Alaior», *Senda Nueva*. Revista commemorativa dels 50 anys de la Cooperativa de Consum San Crispín (2003), p. 42-46.

<sup>21</sup> ALZINA, Pere Jaume. «100 anys de l'escola graduada d'Alaior (1910-2010)», *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 22 (2011), p. 153-187.

<sup>22</sup> Jordi Pons Bosch ha publicat nombrosos treballs i articles sobre la sociabilitat a les Illes Balears. La seva tesi doctoral *La sociabilitat a la Menorca contemporània: cultura, oci, educació i esport (1868-1939)* és un referent molt important (Palma, Universitat de les Illes Balears, 2004); vegeu també PONS, Jordi. *El moviment associatiu as Mercadal i Fornells (1868-1960)*. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis, 2015; PONS, Jordi. «El moviment associatiu a Ciutadella (1868-1939)», *Jornades d'Estudis Històrics Locals. El moviment associatiu a les Illes Balears des del final del segle XIX fins a l'actualitat*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, 2001, p. 565-589; PONS, Jordi. «El casino a la Menorca contemporània: espai d'oci i educació (1868-1939)», COMAS, Francesca; MOTILLA, Xavier (coord.). *Història/històries de la lectura. Actes de les XXIV Jornades d'Estudis Històrics Locals, XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, 2005, p. 253-262; PONS, Jordi. «La societat, la cultura i la política durant la Segona República a Menorca», *XXV Jornades d'Estudis Locals. La Segona República*. Palma: Institut d'Estudis Balearics, 2007, p. 53-72. Vegeu també SANTANA, Manel. *El forjament de la solidaritat. Mutualitats, cooperatives, societats obreres i recreatives a Mallorca (1868-1936)*. Palma: Edicions Cort, 2002, p. 332; MURILLO, Andreu. «Els menorquins al primer terç del segle xx», DD. AA. *El segle xx a les Illes Balears. Estudis i cronologia*. Palma de Mallorca: Edicions Cort, 2000, p. 61-139; SOLÀ, Pere. *Història de l'associacionisme català contemporani. Barcelona i les comarques de la seva demarcació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia, 1993, p. 566.

El tema educatiu fou una de les fites de moltes associacions. Hom prengué consciència de la necessitat de reduir les taxes d'analfabetisme i de democratitzar el coneixement científic i tècnic. Foren nombroses les aportacions valuoses en el camp educatiu de personalitats molt rellevants formades fora de l'illa que introduïren aires nous i propostes innovadores. Personalitats com Joan Benejam<sup>23</sup> o Gabriel Comas i Ribas<sup>24</sup> es formaren fora de l'illa i dedicaren la seva vida a lluitar per una educació més racional i reflexiva. L'existència de l'Institut de Maó<sup>25</sup> generà un col·lectiu de personalitats que obriren la societat illenca al món, ajudats per les condicions geogràfiques, històriques i culturals d'un port com el de Maó: Francesc Hernández Sanz, Pere Ballester, José Pérez de Acevedo,<sup>26</sup> entre d'altres, dedicaren la seva vida a millorar les condicions culturals de la societat. Mestres com Mateu Fontirroig i Antoni Juan marcaren moltes generacions amb els seus ensenyaments.<sup>27</sup>

#### 4. ELS GRANS EIXOS DE PENSAMENT DE JOAN MIR

En aquest apartat volem identificar els trets fonamentals del pensament de Joan Mir a través dels seus escrits a la premsa. No pretén ser un treball exhaustiu (l'extensió no ho permet), però sí que hem intentat copsar els grans eixos que es mantenen al llarg de la seva obra: els plantejaments filosòfics: socialisme i llibertat; confiança en la ciència i en la tècnica; la qüestió social: l'educació, eina revolucionària; el cooperativisme, la generalització del benestar en les classes més desfavorides i la progressiva municipalització dels serveis; la unitat d'acció dels col·lectius progressistes; Joan, educador; l'anticlericalisme

<sup>23</sup> VEGETU VILAFRANCA, Isabel. *Juan Benejam Vives (1846-1922). Pensamiento y obra pedagógica*. Barcelona: Universitat de Barcelona [tesi doctoral], 2001; ALZINA, Pere Jaume: «Joan Benejam: un mestre avançat al seu temps», *Publicacions des Born*, núm. 9 (2001), p. 89-101; COLOM, Antoni J. «Les idees pedagògiques de Joan Benejam a través dels seus escrits "mallorquins" (segle XIX)», *Revista de Menorca* (1996), p. 29-42.

<sup>24</sup> BAL-LE, Magdalena; PERELLÓ, Mateu. *Gabriel Comas i Ribas: la seva vida i obra*. Palma: Universitat de les Illes Balears [Els Nostres Educadors, núm. 6], 1998, p. 70.

<sup>25</sup> MACIÁN, Vicente. *El Instituto de Mahón*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis, 1998.

<sup>26</sup> MOTILLA, Xavier. *Regeneracionisme i educació popular a Menorca. La contribució de José Pérez de Acevedo (1903-1917)*. Maó: Institut Menorquí d'Estudis [Cova de Pala, 18], 2004.

<sup>27</sup> MOTILLA, Xavier. «Educació i família en el mestre Mateu Fontirroig Jordà (1866-1931), *Educació i Cultura*. *Revista Mallorquina de Pedagogia*, núm. 15 (2002), p. 15-29, i MOTILLA, Xavier. «Antonio Juan Alemany i la renovació pedagògica a Menorca a la primera del segle XIX: els passeigs i les colònies escolars», *Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Girona: CCG Edicions, 2003, p. 99-112.

i el lliurepensament; tendències espiritistes, maçòniques i republicanes; l'estimació de la llengua i la cultura, posicionaments regionalistes; confiança i optimisme i l'educació per a la pau.

#### 4.1. *Plantejaments filosòfics: socialisme i llibertat*

Des de posicionaments filosòfics, Mir es mostra partidari de les idees socialistes; no dubta a afirmar que l'alternativa a la societat capitalista és el socialisme, únic sistema capaç de redistribuir la riquesa i els béns de producció: «El socialismo es una escuela del progreso humano y predica una serie de reformas conducentes al mejoramiento de las clases trabajadoras, es decir, de la inmensa mayoría de los hombres. ¿Es esto perverso? ¿Hay alguno que no desee este mejoramiento?»<sup>28</sup>

Els postulats socialistes reclamen la possessió dels instruments del treball per part dels obrers (la terra, les mines, els transports, les fàbriques, les màquines...). Mir no ho veu com quelcom immediat; ho considera una superació del capitalisme que ja va aportar la seva revolució posant els burgesos al davant per desenvolupar la indústria i el comerç i acabant amb el feudalisme: «Por las mismas razones también es justo que el pueblo, es decir, los trabajadores, que son víctimas del actual régimen vayan pensando en prepararse, por medio de la instrucción y de la unión compacta entre sí, establecida ya en todos los países civilizados, para heredar a los capitalistas, cuyo sistema, por viejo y viciado, lejos de ser una esperanza, va siendo un estorbo para el progreso humano y para el bienestar de la totalidad de los hombres».<sup>29</sup>

Mir creu en l'agrupament cooperatiu dels treballadors per a la millora de les condicions socials. Reclama la unió de tots els obrers i afirma que la unió dels obrers ha de tenir un caràcter universal. La unió obrera ha de ser internacional; els interessos i les necessitats dels treballadors són els mateixos a Espanya, el Japó, Anglaterra o la Xina: «Todos son víctimas de las mismas explotaciones, todos sufren iguales injusticias, todos son aisladamente impotentes contra la tiranía religiosa, política y capitalista; la unión les haría a todos fuertes, inmensamente fuertes, y en el mismo instante de realizarse quedaría hecha la revolución tan deseada, es decir, cambiaría radicalmente el

<sup>28</sup> MIR, Joan. «Socialismo», *El Porvenir del Obrero* (1 de febrer de 1899), p. 1.

<sup>29</sup> Ibídem, p. 2.

modo infame de ser de la sociedad actual, basada en la intriga, en la fuerza, en la injusticia, en la explotación de los productores por los holgazanes».<sup>30</sup>

El socialisme aspira a destruir l'ordre social, desitja la llibertat i la igualtat entre els homes, aspira a l'abolició de la propietat privada, defensa l'educació integral i promou la democratització de la ciència, el plaer i l'art per fer-los accessibles a tothom. No el preocupen les diferents orientacions dels anomenats socialistes ni les que hi ha entre altres col·lectius progressistes: «las diferencias de detalle en la organización, las diferencias, las discutiremos después del triunfo».<sup>31</sup>

Mir esmenta Marx i en reproduïx fragments, frases i idees. Aprofita especialment l'argument que els treballadors aconseguiran la seva emancipació si aquesta és obra d'ells mateixos, si la necessitat de la revolució parteix dels col·lectius obrers i és organitzada per aquests.<sup>32</sup>

Mir concep la supressió progressiva de la propietat privada amb un conjunt de normes i lleis que vagin minvant la pressió i la influència de la gran propietat. La seva posició a favor del socialisme no implica una revolució immediata ni una supressió massiva de la propietat privada i de la col·lectivització dels béns de producció. Aquest és l'objectiu final i requereix una formació prèvia i un canvi de mentalitats. Aquesta «transició» pacífica és una costant del seu ideari.

El corpus de pensament socialista prioritzava la igualtat per sobre de la llibertat. Per Joan, la igualtat és un objectiu important, però la llibertat és el concepte suprem sense el qual tots els altres no tenen sentit. Per Mir la llibertat no és només un estat legal extern; és bàsicament un estat interior fruit de la reflexió i del coneixement. El creixement interior a partir de l'accés al coneixement, el cultiu de la raó i de la reflexió sobre l'experiència són les claus que fan que una persona se senti profundament lliure o actuï, en un marc de llibertat, com un esclau: «En las mismas condiciones y circunstancias externas, un hombre interiormente fuerte se siente libre, mientras que otro, débil por educación o temperamento, vive en la esclavitud más ignominiosa. La debilidad y la fortaleza provienen de dos causas principales: la herencia y la educación; pero ambas son corregibles y reformables en el individuo y en la raza. El agente reformador es la voluntad».<sup>33</sup>

<sup>30</sup> M (MIR, Joan). «Unión obrera», *El Porvenir del Obrero* (18 de gener de 1900), p. 2.

<sup>31</sup> M (MIR, Joan). «Cuestiones sociales», *El Porvenir del Obrero* (8 de febrer de 1900), p. 2-3.

<sup>32</sup> M (MIR, Joan). «Intelectuales y obreros», *El Porvenir del Obrero* (14 de desembre de 1901), p. 1.

<sup>33</sup> MIR, Joan. «Libertad», *El Porvenir del Obrero* (20 de desembre de 1902), p. 1.

La voluntat és la qualitat humana que permet superar els condicionaments heredats i el context en què es viu (l'educació rebuda): «El agente reformador es la voluntad. Querer, querer intensamente, querer por encima de todo, esta es la gran fuerza que los libros orientales atribuyeron al simbólico dios creador: “sea hecha la luz” y la luz fue hecha».<sup>34</sup>

La llibertat autèntica, l'home verdaderament lliure, és l'home que se sent fort interiorment, el que sap, el que té consciència de la seva pròpia vàlua: «El hombre fuerte se basta a sí mismo; no le hace falta el amparo de la ley para hacer valer sus derechos, ni la ayuda de sus semejantes para garantizar su libertad. De las necesidades y de los impulsos propios de su naturaleza hace nacer las reglas de conducta, y no necesita de nadie para ser lo que es».<sup>35</sup>

La llibertat humana implica comprensió i la comprensió exigeix una personalitat educada, una ment reflexiva, una racionalitat equilibrada. De la comprensió naixerà l'acció dirigida a aconseguir les fites socials.<sup>36</sup>

La llibertat esdevé el concepte filosòfic central, un concepte que neix de dins l'individu format i reflexiu, segur de si mateix i conscient de la necessitat de canviar el món. Els grans canvis, afirma, s'han de produir primer en els individus (no a partir de grans revoltes socials). La persona formada aconseguirà millorar la societat a partir del seu exemple i de les seves accions coherents. Tot canvi profund en el sistema social implica primerament un canvi profund de les persones que l'han de portar a terme. Aquesta orientació no implica una visió individualista, com la defensada per Nietzsche: «El individualismo nietzscheano ha hecho fortuna entre nosotros gracias al ropaje de brillantes palabras con que ha venido envuelto. Nietzsche ha sido celebrado por sus conceptos enérgicos, destructores de todo lo viejo y carcomido de la sociedad actual. Pero Nietzsche no aspira a destruir lo actual para sustituirlo con algo más humano y más justo, sino que proclama el más exagerado de los aristocratismos [...]». La persona digna, conscient, reflexiva i formada no ha de convertir-se en un superhome capaç de superar-se enfonsant els altres. Els que es considerin anarquistes s'han de superar a si mateixos aconseguint el benestar dels altres, la redistribució de la riquesa i la generalització

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> Ibidem. «Conquistarán su libertad en cuanto sepan comprenderla; y la comprenderán en cuanto tengan personalidad suficiente. La libertad escrita en las constituciones y en los códigos es vana, es ridícula. La libertad nace de la necesidad de la acción, propia de los hombres fuertes. Estos no se preguntan ni en qué consiste, no como han de adquirirla; la llevan en sí mismos. Es una manifestación de su naturaleza, de su interior modo de ser, que se exterioriza en actos».



de l'educació. Mir defensa un enfortiment de les conviccions (llibertat, solidaritat, cooperació...) mitjançant l'educació de la voluntat, punt feble de la classe obrera.<sup>37</sup>

#### 4.2. *La qüestió social*

Mir pretén una solució definitiva a la qüestió social: vol destruir tota l'organització autoritària que conforma la societat i transformar el sistema econòmic per assegurar que totes les persones tinguin assegurats el dret a la vida i a la llibertat, en un marc d'igualtat de condicions i com a conseqüència natural del comunisme: «Ser anarquista no es solo haber resuelto en determinado sentido ciertos puntos de discusión, no es tampoco solamente haber comprendido lo que debe ser la sociedad del porvenir. Es algo más. Ser anarquista implica haberse transformado individualmente, haberse despojado de las preocupaciones nocivas de la sociedad actual, haber conocido las causas del malestar del pueblo y estar determinados a combatirlos, pero combatirlos desde luego, en conjunto y en detalle, en teoría y en la práctica y más en la práctica que en teoría».<sup>38</sup>

#### 4.3. *L'educació, eina revolucionària*

El triomf de l'anarquisme es produirà mitjançant l'educació fonamentada en l'exemple. No és suficient predicar l'ideal; caldrà que les persones actuïn moralment d'acord amb els preceptes. Els anarquistes, diu Mir, han de demostrar que són capaços de viure d'acord amb l'ideal. Mir defensa una educació capaç de construir una nova moral universalista que garanteixi la solidaritat entre els pobles i la coexistència pacífica. Aquesta educació ha de ser un model de coherència entre el que es defensa i la forma d'actuar. Basant-nos en aquests arguments, considerem que l'educació és per a Mir una eina revolucionària; revolució sí, però no violenta: «Si a los políticos les bastan hombres entusiasmados bajo la impresión de un discurso electoral, nosotros, por el contrario, necesitamos hombres convencidos y rebeldes con pleno conocimiento de las causas de su rebeldía y del fundamento de sus convicciones y de sus remedios; y esto no se puede improvisar [...]. Esta es la

<sup>37</sup> M (MIR, Joan). «Nuestro ideal», *El Porvenir del Obrero* (29 de juliol de 1904), p. 1.

<sup>38</sup> CUALQUIERA, Juan (MIR, Joan). «Por la anarquía», *El Porvenir del Obrero* (30 de juny de 1905), p. 1.

verdadera obra revolucionaria, porque solo así se puede asegurar y adelantar el triunfo de nuestra revolución».<sup>39</sup>

Mir creu en la bondat natural dels humans i que, gràcies a aquesta bondat, és possible assolir les fites socials ambiciosos: «Si fuésemos buenos como hemos imaginado que han de ser los hombres de la sociedad futura, si comenzásemos a vivir en lo posible la vida de la libertad y de la fraternidad, si en relaciones con los compañeros en particular y en general con todos los seres humanos ejercitásemos y desarrollásemos las cualidades buenas que están en nosotros y que el ambiente actual acalla y dificulta, podríamos decir que en nosotros y en lo que de nosotros depende tenemos ya el socialismo y la anarquía y la libertad, y la igualdad y todo cuanto hemos soñado hermoso y grande para el porvenir».<sup>40</sup>

La confiança en l'educació és reiterada. Per construir la nova societat, afirma: «hemos de educarnos nosotros y educar a nuestros hijos de una manera diferente de como hasta hoy se han venido educando la mayoría de los hombres».<sup>41</sup>

La revolució, per Mir, és un procés lent de transformació personal. Mai no va defensar la violència com a eina de canvi. La violència, afirmava, genera molt patiment i fomenta l'odi.<sup>42</sup>

#### 4.4. *El cooperativisme*

Les cooperatives, afirma Mir, són un exemple d'organització social i econòmica a petita escala. Les cooperatives són l'escola que ensenyarà els obrers a administrar els béns comuns, preparant-los, alhora, per ser membres actius de la nova societat que sorgirà de la redistribució de la riquesa d'uns

<sup>39</sup> CUALQUIERA, Juan (MIR, Joan). «Preparemos la revolución», *El Porvenir del Obrero* (2 de novembre de 1912), p. 1.

<sup>40</sup> CUALQUIERA, Juan (MIR, Joan). «Arreglemos el mundo», *El Porvenir del Obrero* (10 d'agost de 1912), p. 1.

<sup>41</sup> CUALQUIERA, Juan (MIR, Joan). «El individuo y la sociedad», *El Porvenir del Obrero* (9 de novembre de 1912), p. 1.

<sup>42</sup> M (MIR, Joan). «La política y los pueblos», *El Porvenir del Obrero* (14 de desembre de 1900), p. 3: «Al decir revolución no me refiero al motín ni a la barricada. Revolucionario es educar a los pueblos para la vida de la libertad; limpiar de supersticiones las conciencias; hacer comprender los males del militarismo y la necesidad y posibilidad de acabar con las guerras; combatir la actual forma de la distribución de la riqueza y el equivocado concepto de patria; en un palabra, es obra revolucionaria el procurar la destrucción de todos los males de la sociedad presente, del Estado y a los bastardos intereses que representa. Es claro: sería una candidez el buscar en esas mismas leyes los medios de combatirla».

pocs, dels canvis legislatius i de les noves formes de govern. Joan pensa en una nova organització de la producció, basada en el cooperativisme social i en la programació acurada de les necessitats: «Será necesario organizar la administración de la riqueza acumulada sobre la tierra por los siglos y las generaciones; será necesario organizar la producción de manera que nada deje de producirse, que nada falte de lo preciso ni de lo útil; será necesario organizar el consumo de modo que no falte en un país lo que en otro sobre, que lo producido se reparta convenientemente según las necesidades de cada pueblo y de cada individuo. El trabajo y la inteligencia indispensables para establecer esta organización no son cosa que pueda improvisarse de momento. No bastarán los hombres inteligentes, harán falta hombres prácticos».<sup>43</sup> El cooperativisme, afirma, és un mitjà per aconseguir la millora de les condicions de vida i de producció de les classes treballadores.

#### *4.5. Generalitzar el benestar en les classes més desfavorides*

La línia d'acció es basa a aconseguir, a través dels avenços científics, la millora de les condicions de vida, de salut i de benestar. Segons els anarquistes, el planeta és capaç de proporcionar aliments per a tota la població, i la ciència i la tecnologia avancen en direcció a erradicar les malalties i les causes de les desgràcies.

També considera que l'Estat s'ha de fer, progressivament, responsable dels subsidis socials, per millorar la tasca de les associacions de socors mutu (que pot estar sotmesa a inseguretats, fragilitats i manca de visió global): «Bastan las anteriores indicaciones para comprender cuanto más beneficioso para los obreros resulta el seguro a cargo de la colectividad, sea el Estado, el municipio o una entidad cualquiera de carácter general, que esté por encima de los pequeños egoísmos y preocupaciones. Tendrán muchos defectos las reformas de Lloyd George, pero sin duda son de alabar por haber llevado a la práctica el principio del derecho de los enfermos, de los ancianos y de los sin trabajo a vivir amparados por la solidaridad colectiva».<sup>44</sup>

Mir defensa el que molts anys més tard seria la seguretat social i demostra que està al dia dels avenços socials dels països més avançats, com Anglaterra.

<sup>43</sup> M (MIR, Joan). «Las cooperativas y la cuestión social», *El Porvenir del Obrero* (22 de febrer de 1900), p. 3-4.

<sup>44</sup> CUALQUIERA, Juan (MIR, Joan). «Las asociaciones mutualistas», *El Porvenir del Obrero* (10 d'abril de 1913), p. 2.

D'aquesta manera, els serveis de benestar social i de beneficència serien per a tota la població i no estarien controlats per entitats religioses amb mentalitat caritativa que actuen, no per convicció en els drets socials de justícia i equitat, sinó per interessos particulars. També concep la cobertura de les necessitats bàsiques a través del municipi, entitat pública més propera i sensible als ciutadans.

#### 4.6. *Progressiva municipalització dels serveis bàsics*

Com ja hem apuntat, Joan es mostra partidari de la municipalització dels serveis bàsics (instrucció, netedat, higiene...): «Son funciones municipales, por ejemplo, las de instrucción, higiene, limpieza, inspección de artículos alimentarios, alumbrado, aceras y empedrados, paseos y jardines públicos, etcétera; y debieran serlo muchos otros servicios de utilidad general como, por ejemplo, los seguros, el gas y la electricidad, las aguas, la carne y el pan, cuya municipalización es de urgente necesidad».<sup>45</sup>

La ciutat és l'hàbitat natural de tots, especialment dels més desfavorits. Per a ells cal fer un esforç de convertir la ciutat en un temple ben cuidat i obert a tothom. La ciutat ha de ser acollidora; la ciutat ha de ser la segona casa de tots i, per tant, cal cuidar-la i adequar-la perquè sigui habitada de manera digna. Per aconseguir aquesta ciutat acollidora, cal que els impostos s'exerceixin com a mesura capaç de redistribuir la riquesa: «Lo que si conviene es procurar que los impuestos, repartos y arbitrios se distribuyan equitativamente, de manera que paguen mucho los que tienen mucho, poco los pequeños propietarios y nada los jornaleros que nada tienen».<sup>46</sup>

Mir defensa una concepció avançada de ciutat, molt propera als desitjos i aspiracions de les ciutats durant el període de la transició a la democràcia (entre els anys 1975 i 1985).

#### 4.7. *La unitat d'acció de les forces progressistes*

Mir defensa la unitat d'acció de les forces progressistes però no la unificació de totes les ideologies i sensibilitats en un partit únic capaç de presentar-se unit

<sup>45</sup> CIUDADANO, Juan (MIR, Joan). «Cuestiones municipales», *El Porvenir del Obrero* (13 de novembre de 1913) p. 1.

<sup>46</sup> SENCILLO, Justo (MIR, Joan). «Atavismos misonéistas», *El Porvenir del Obrero* (31 d'agost de 1912), p. 1.

a unes eleccions i guanyar-les amb certes garanties. Per Mir, la col·laboració és imprescindible però una unió duradora és impossible quan no existeix compenetració d'idees i sentiments d'afecte entre els diferents responsables: «No queremos dejar de considerar como afines a los republicanos sinceros, amigos del pueblo y defensores de la justicia. Sin confundirnos con ellos, pues nos separan diferencias fundamentales, estaremos gustosos a su lado, como hasta aquí hemos hecho, en aquellas otras en que convenimos y la cooperación puede ser útil a todos. Pero, no queremos ser cómplices de los que llamándose republicanos –igual que si se llamasen monárquicos o socialistas– se sirven de la política como medio para encumbrarse y realizar negocios. Nos consideramos honrados con la amistad de los primeros tanto como despreciamos a los segundos».<sup>47</sup>

Mir es mostra optimista per aconseguir fites comunes: «Siempre hemos estado dispuestos a mantener las mejores relaciones con los elementos avanzados, con los verdaderamente liberales, y no solo relaciones de cortesía, sino también de cooperación en aquellos propósitos que, por referirse al fomento de la cultura general o por contribuir al mayor arraigo de las libertades conquistadas, podemos considerar comunes».<sup>48</sup>

Un exemple bastant evident d'aquesta unitat d'acció en la pluralitat fou la iniciativa coneguda com la Casa del Poble. El setembre de 1913 s'inaugura, a Maó, l'anomenada Casa del Poble. De fet, era una iniciativa dels republicans que pretenia englobar totes les associacions i col·lectius progressistes de la ciutat: «Nuestra Casa del Pueblo. Por encima de todas las diferencias de partidos y agrupaciones políticas y sociales se halla el supremo interés del progreso humano [...]. La nueva Casa del Pueblo se abre a todos los hombres, partidos, agrupaciones y escuelas que marchan con el progreso; en ella tenemos cabida todos los que miramos el porvenir, los que proclamamos la igualdad y procuramos mejorar las condiciones de la vida humana».<sup>49</sup>

Un segon exemple és la defensa de la no neutralitat en la Primera Guerra Mundial; Joan considera que no es pot ser neutral davant del totalitarisme: «No; la paz no debe hacerse con el káiser triunfante, ni legalizando las actuales ocupaciones de terreno, ni volviendo las cosas a su estado anterior a la guerra.

<sup>47</sup> M (MIR, Joan). «A los republicanos mahoneses», *El Porvenir del Obrero* (22 de març de 1902), p. 1.

<sup>48</sup> M (MIR, Joan). «A El Liberal», *El Porvenir del Obrero* (17 de juny de 1904), p. 1.

<sup>49</sup> MIR, Joan. «La Casa del Pueblo de Mahón», *El Porvenir del Obrero* (11 de setembre de 1913), p. 1. Inclou l'article publicat en un número extraordinari i únic de Joan Mir arran de la inauguració de la Casa del Poble.

No; la guerra debe terminar con la caída de los imperios militaristas y la consiguiente liberación y constitución democrática de los diversos pueblos que están hoy bajo su dominio, realizándose así en ellos una revolución interior para garantizar la paz del mundo. Los grandiosos sacrificios realizados serían inútiles si no se consiguiese un resultado permanente y beneficioso para todos».<sup>50</sup>

Molts anarquistes i altres col·lectius defensaven la neutralitat i la sortida de la guerra com a detonant per iniciar la revolució social.

#### 4.8. Joan Mir, educador

Un dels aspectes més poc coneguts de Joan Mir fou la seva tasca pedagògica; Mir fonamentava tot el seu ideari en una educació sòlida capaç de formar les consciències i preparar l'eixida de la nova societat. No debades, *El Porvenir del Obrero* inicia la seva publicació amb una llarga, extensa i notable quantitat d'articles específics sobre pedagogia i didàctica. Joan Mir era un educador en el sentit més ampli. No era un mestre; era un ideòleg capaç de convèncer i argumentar pedagògicament els seus ideals i creia profundament en el poder regenerador de l'educació i en la capacitat de transformar la societat mitjançant l'educació. Joan va ser un mestre de vida, un mestre estudiós dels temes socials i un pedagog transformador: «Mir tenía, por razón de aquellas mismas contradicciones aparentes de que hablábamos otra vez, algo del misticismo de Tolstoy mezclado con el vibrante impulso revolucionario de un Kropotkine. Era Tolstoy en la vida y en la Escuela y Kropotkine en sus escritos y en sus protestas contra las injusticias sociales [...]. Con los niños era otro niño mayor que sabía comprenderlos como ninguno. Durante largos meses regentó, ayudado por su amigo Pedro Febrer, la Escuela Libre del barrio 15 de esta ciudad. Era aquello un sistema de enseñanza que se apartaba de todas las normas practicadas aquí hasta entonces. Los niños jugaban, retozaban, se divertían en la amplia pista de la que podían disponer. Y Mir iba a buscarlos por secciones o uno a uno para dar la lección. Aguarde, maestro, que termine este juego –decía a veces el rapaz. Y el maestro esperaba paciente o discutía con el muchacho, si el juego se prolongaba. Así, colgados de sus brazos, cogidos de sus piernas, se sentían felices sus pequeños discípulos. El más

<sup>50</sup> CUALQUIERA, Juan (MIR, Joan). «Pacifismo insensato», *El Porvenir del Obrero* (1 de juliol de 1915), p. 1. Joan Mir sosté aquesta polèmica al llarg de molts números d'*El Porvenir del Obrero*. Vegeu, per exemple, «Procuremos orientarnos» (8 de juliol de 1915, p. 1.).

desastrado, el más pobre, el más abandonado y a veces el más obtuso a toda enseñanza era el preferido. No podemos apreciar hasta qué punto influyeron en la mente de los pequeños aquellos meses en que tuvieron por maestro a Juan Mir; pero en sus corazones tiernos dejó surco muy hondo, porque hoy, hechos hombres ya, no pueden recordar su nombre sin ternura y sin sentir el mayor agradecimiento».<sup>51</sup> L'article de Jacinto, a *La Voz de Menorca*, expressa clarament aquesta visió pedagògica que impregnà tota la seva vida i tota la seva obra.

#### 4.9. L'anticlericalisme i el lliure pensament

L'anticlericalisme fou una constant de bona part dels col·lectius i moviments progressistes fins i tot de persones considerades centristes. Molts republicans es declaraven creients però eren anticlericals davant del posicionament radical de la jerarquia catòlica. L'anticlericalisme de Joan Mir fou sempre un dels aspectes més comentats, i pel qual rebé més crítiques i patí més persecucions i judicis. També va ser un dels temes que més pàgines ocupà i que més articles produí, però no per això fou un dels temes més rellevants i interessants de la seva producció periodística. L'anticlericalisme fou un element d'identitat: «En la primera década del siglo actual el anticlericalismo se convirtió en un elemento decisivo de la acción colectiva, de la configuración de una identidad secularizadora que alcanzó por igual a la dinámica gubernamental que a la movilización de las masas populares. La primera alcanzó su oportunidad a través de los gobiernos liberales, mientras que la segunda se concretó en una dirección múltiple, cuyos agentes –los republicanos– utilizaron la movilización anticlerical como un factor fundamental en su propia identidad política. A través de motines anticlericales, manifestaciones múltiples, actos culturales diversos, los secularizadores conformaron una acción colectiva que presidió el acceso a la política de un amplio sector de la población –preferentemente urbana– que habría de culminar en la Semana Trágica».<sup>52</sup>

L'anticlericalisme esdevé, també, un dels temes centrals de la història de la política: «Particularmente importante para la historia de las ideas políticas pedagógicas es el problema del laicismo y de las reivindicaciones confesionales, un tema que ejemplifica con nitidez la estrecha ligazón existente entre religión

<sup>51</sup> JACINTO. «Confortación: el recuerdo del maestro», *La Voz de Menorca* (29 de juliol de 1930), p. 1.

<sup>52</sup> SUÁREZ, Manuel. «Anticlericalismo, religión y política durante la Restauración», *El Anticlericalismo español contemporáneo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1998, p. 156.

y política que no solo pone de manifiesto como las fuerzas religiosas forman parte del tejido político y explican la política tanto o mejor que los fenómenos socioeconómicos, sino que también evidencian las actitudes sociales en un territorio como el de las convicciones que tanta fuerza explicativa tiene, por ejemplo, a la hora de ver hasta qué extremo la pertenencia a una iglesia modela las actitudes políticas y condiciona la política de un estado». <sup>53</sup>

I desplegà un conjunt important de símbols, pràctiques i consignes que contribuïren notablement a la progressiva secularització de la societat (no oficial litúrgies religioses en batiments, casaments o enterraments; no posar noms del santoral als nounats; construcció de cementiris civils, escoles laïques, defensa de la separació església-estat...).

#### 4.10. Tendències espiritistes, maçòniques i republicanes

En aquest marc, també sorgirien iniciatives rellevants, com la publicació de *La Estrella Polar*, en què participa Joan Mir. Per ell, la llei universal és l'amor etern i la base d'aquest amor és la tolerància i el respecte per tot el que es pensa i per tot el que s'estima. La lluita per la tolerància, pel benestar dels més desfavorits, per l'alliberament de totes les persones, per la pau, per la justícia i per la llibertat són idees clau que trobem al llarg dels seus articles i que formen el nucli del seu projecte de vida: «Nunca me han parecido excesivas las exhortaciones a la tolerancia de que están llenos los libros espiritistas. No debemos cansarnos nunca de predicarnos unos a otros la práctica de tan excelente virtud, que es el primer fundamento de la fraternidad humana, cuyo reinado deseamos todos ver pronto establecido y consolidado sobre la tierra». <sup>54</sup>

Les interrelacions entre els col·lectius maçons, lliurepensadors, republicans, obreristes i espiritistes estan ben provades: «Existía en Menorca una interrelación entre librepensamiento, masonería, republicanismo e incluso espiritismo, con un denominador común, el anticlericalismo. El diario mahonés *El Liberal*, se hizo eco de muchos de los planteamientos ideológicos del portavoz oficial del librepensamiento español *Las Dominicales del Libre Pensamiento*, del que reproducía frecuentemente artículos y opiniones. A su vez, el diario librepensador reproducía artículos y noticias de Menorca publicadas en *El Liberal*, especialmente durante el año 1892. En varias

<sup>53</sup> FERNÁNDEZ, Juan Manuel: «La nueva historia política de la educación», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 25 (2006), p. 9

<sup>54</sup> MIR, Joan. «Tolerancia», *La Estrella Polar*, núm. 19 (desembre 1896), p. 2.



ocasiones recogió la controversia existente entre la masonería isleña y la Iglesia, por el problema de los entierros civiles. Otro tema frecuente fueron las noticias sobre los acontecimientos republicanos celebrados en la isla. Según se publicó en el rotativo madrileño, existían centros librepensadores en Mahón, Ciutadella y Alayor».<sup>55</sup>

#### 4.11. *L'estimació vers la llengua i la cultura. Tendències regionalistes*

Joan Mir presidí, l'agost de 1923, l'associació Nostra Parla, que tenia com a objectius la recuperació de la identitat i de la llengua dels menorquins. L'associació Nostra Parla aconseguí reunir intel·lectuals d'un espectre molt ampli, de trajectòria diversa i d'un prestigi considerable. L'historiador i director de la *Revista de Menorca* Francesc Hernández Sanz fou nomenat vicepresident i Humbert Ferrer n'ocupà la tresoreria; Ferran Soldevilla en fou el bibliotecari; Marçal Pascuchi quedà al capdavant de la secretaria de l'associació, i mossèn Josep Juaneda Callejas, Jaume Ferrer Aledo, Pere Ripoll i Rafel Farnés Monjo en foren els vocals. Nostra Parla estableix una delegació a Ciutadella i es crea la comissió de redacció del butlletí, integrada per Joan Mir i Mir, Ferran Soldevilla, Francesc Hernández Sanz, Marçal Pascuchi Cardona i Joan Hernández Mora. La publicació *Nostra Parla* cal situar-la en el marc dels moviments favorables a la recuperació del dret català que tingueren lloc els anys de vigència de la Mancomunitat de Catalunya i que tingueren ressò a Menorca gràcies a persones com Josep M. Ruiz Manent, Joan Estelrich i Pere Ballester.<sup>56</sup>

Novament, és Joan qui ens explica els motius, les intencions i les finalitats de la nova publicació a la primera editorial: «Patriotisme es assò: coneixement de sa nostra terra, de s'història de sa nostra gent, de sa llengo i de ses costums nostres; que coneixerlas en aquestes coses vol dir, per força, estimar-les, vol dir sentir-s'hi devotament relligat».<sup>57</sup>

Aquest revifament es mantingué al llarg dels anys, tot i que, sempre en mans d'una minoria, gairebé com la resta de moviments presents a l'illa.

<sup>55</sup> SANLLORENTE, FRANCISCO. *La masonería en las islas Baleares. 1800-1940*. Mallorca: Miquel Font Editor, 1999, p. 138.

<sup>56</sup> QUINTANA, JOSEP MARIA. *Regionalisme i cultura catalana a Menorca (1888-1936)*. Barcelona: Institut Menorquí d'Estudis, Publicacions de l'Abadia de Montserrat [Biblioteca Serra d'Or], 1998, p. 114-119.

<sup>57</sup> MIR, JOAN. «Es nostro menorquinisme», *Butlletí de la Nostra Parla*, núm. 1 (agost 1923), p. 1.

#### 4.12. *Confiança i optimisme*

Mir demostra plena confiança en la bondat natural de les persones i considera que la pràctica de la solidaritat és una font de beneficis per a tothom. Igualment considera que els ideals de progrés sempre s'acaben imposant: «Así pues, al intentar adquirir conocimiento de cuanto ha adelantado el mundo en su marcha progresiva hacia el mejoramiento del hombre, ya en sus cualidades personales, ya en sus condiciones de vida, es necesario prescindir, tanto como se pueda, de la parte que personalmente se ha tomado en las luchas, de lo que se ama, de lo que se aborrece, de lo que se ha sufrido, en una palabra, de cuanto directamente nos atañe, y distanciarlo todo, colocarlo en perspectiva y mirarlo desde lugar apartado, cuidando de dividir el tiempo en periodos convenientes, a fin de apreciar con la exactitud posible los progresos que en cada uno de los dichos períodos se hubieran realizado».<sup>58</sup>

L'optimisme es posa de manifest en els darrers paràgrafs de l'article: «El mundo marcha hacia la realización de los ideales nuestros, pero sigue su camino lentamente y por sus pasos contados. Ni ha de apresurarse por que seamos impacientes, ni retrasarse porque seamos desconfiados. Tenemos el deber de laborar todos; adopte cada uno la actitud que le permitan sus facultades o le obligue su temperamento. Lo que no ha de hacer ninguno es perder confianza en el triunfo definitivo. Porque, efectivamente, como digo al principio, el mundo marcha».<sup>59</sup>

Mir, com a bon educador, posa l'èmfasi en les capacitats d'aprenentatge i de millora com a eines per construir la nova societat. Una societat que ha de saber viure en pau.

#### 4.13. *L'educació per a la pau*

Hi ha moltes crides a la pau mundial al llarg de la seva obra, però les més rellevants són els articles escrits a *La Voz de Menorca* pocs mesos abans de morir. Joan fa una defensa molt reflexiva de la necessitat d'instaurar la pau mitjançant l'educació i la creació d'organismes internacionals potents. Segons ell, són els pobles conscients i educats els que han de propiciar els canvis que facin possible la pau mundial. Afirmar: «La educación pacifista de la juventud

<sup>58</sup> MIR, Joan. «El mundo marcha», *El Liberal* (1 de gener de 1901), p. 3.

<sup>59</sup> Ibídem, p. 3-4.

y una federación de las principales naciones para garantizar la paz e imponerla en todo el mundo»;<sup>60</sup> «Para conquistar la paz necesitará el pueblo inteligencia y energía, porque tendrá que sostener una lucha enconada contra los intereses creados y contra las opiniones reinantes, contra las falsas ideas que nos han imbuido una educación bastardeada».<sup>61</sup>

Joan confia en un sistema educatiu potent per transformar les consciències. Ara bé, també és conscient dels perills que suposa controlar-lo: «Los maestros de las escuelas de Alemania no cuidaban tanto de preparar hombres buenos, honrados e inteligentes, con aptitud para las ciencias y las artes, para la libertad y la civilización, como para formar patriotas convencidos de la superioridad de los alemanes por encima de todas las demás naciones de la tierra; patriotas exaltados y agresivos, que no vieran en el extranjero un hermano, sino un traidor enemigo, un competidor peligroso, a quien se había de sujetar y dominar brutalmente por la fuerza de las armas. En todas partes se encendían los odios y se preparaba a los jóvenes para ir a la matanza y ocurrió lo que tenía que ocurrir: la guerra costó veinte millones de vidas humanas y una pérdida incalculable de riqueza».<sup>62</sup>

També és conscient de les deficiències del sistema educatiu espanyol. En aquest cas, aposta per una visió educativa global, una educació per a la pau: «Contrariamente al antiguo “si vis pacem, para bellum”, nosotros decimos que el medio más seguro de impedir las guerras consiste en educar a los pueblos para la paz, y que esta educación, necesaria y urgente, impulsaría un formidable movimiento de opinión que haría meditar a los gobernantes, alentaría a los representantes populares que simpatizan con el pacifismo y robustecería todas las instituciones nacionales o internacionales que se han creado y las que puedan crearse para afianzar y garantizar la paz del mundo».<sup>63</sup>

Per minvar la possibilitat de noves guerres europees proposava la unió de totes les nacions europees en una espècie d'estats units europeus. Per garantir la pau mundial, els estats, afirma, han de saber renunciar a part de les seves competències: «Es necesario limitar y condicionar la soberanía de los estados, para que se pueda organizar una vida internacional pacífica y sometida a

<sup>60</sup> M (MIR, Joan). «La paz en el mundo: el error de los optimistas», *La Voz de Menorca* (23 d'abril de 1930), p. 1.

<sup>61</sup> M (MIR, Joan). «La paz del mundo: la educación pacifista», *La Voz de Menorca* (28 d'abril de 1930), p. 1.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

<sup>63</sup> *Ibidem*.

normas jurídicas racionales, como es necesario condicionar y reglamentar el ejercicio de la libertad de los ciudadanos para que estos puedan vivir en sociedad y disfrutar los beneficios de la civilización. Para vivir en una sociedad civilizada no ha de renunciar el hombre a la libertad; pero es necesario condicionar su ejercicio, establecer una organización que permita y garantice la libertad de cada uno, concertándola, armonizándola con la libertad de los demás». <sup>64</sup>

L'educació, és a dir, l'escola, ha d'ensenyar la necessitat de l'esforç mancomunat, la necessitat de treballar la unió i la cooperació. L'escola ha de formar el caràcter i els bons sentiments. L'escola ha d'ensenyar els drets i els deures de les persones i ha de transmetre fortalesa, serenor i concòrdia. Les escoles han d'evitar l'ensinistrament patriòtic que sovint encén els ànims contra suposats enemics. Les escoles han de demostrar la inutilitat de les fronteres, l'estupidesa de les guerres i les virtuts i granses de la vida en pau. Les escoles han d'esdevenir centres de millorament personal, de formació de ciutadans de bona conducta. Tot plegat en el marc de contextos democràtics i de llibertats. Les democràcies conscients i intel·ligents esdevindran els marcs necessaris per transformar progressivament les societats i les persones: «La paz debe de estar en las conciencias y, para que esté en ellas, es preciso que la Humanidad sufra una revisión y cambio formidable hasta llegar a sus capas más íntimas». <sup>65</sup>

L'educació per a la pau de Joan Mir és la seva herència, la millor contribució, pel que sempre havia lluitat: aconseguir una societat justa, tolerant i pacífica, formada per persones lliures, conscients i sòlidament formades.

##### 5. A TALL DE CONCLUSIONS. DISCUSSIONS SOBRE LA SEVA OBRA: CONTRADICCIONS O COMPLEMENTARIETATS?

La soledat i l'oblit van ser conseqüència dels seus suposats canvis ideològics. Mantenir-se fidel a uns ideals era i continua sent sinònim de coherència, si bé és cert que entre els ideals, la ideologia, les persones concretes i els líders hi ha importants matisos i, per tant, és molt difícil comparar la fidelitat a

<sup>64</sup> M (MIR, Joan). «La paz del mundo: los Estados Unidos de Europa», *La Voz de Menorca* (8 de maig de 1930), p. 1.

<sup>65</sup> CATXOT, Fernando. «Comentarios La Paz del Mundo iv. Conclusión: para educar los nobles sentimientos», *La Voz de Menorca* (16 de juny de 1930), p. 1.

algun concepte profund de caràcter universal amb l'actitud d'una determinada persona o d'un determinat líder en un context concret. Per tant, podríem acceptar com a hipòtesi que es pot mantenir la fidelitat a algun ideal universal i optar per ideologies, corrents, persones i líders diferents. Creiem que això fou el que feu Joan Mir.

Canviar de referents ideològics en la societat menorquina de principi de segle xx no devia ser una tasca fàcil. La societat maonesa era, sens dubte, una societat més oberta i més plural, però entendre el tarannà de Joan no era una tasca precisament fàcil en una comunitat en què les adhesions, les fidelitats i els compromisos es teixeixen intercanviant favors i establint xarxes de complicitats i enemistats complexes. No havia de ser fàcil d'entendre que un fervent catòlic es transformés en un radical anticlerical, en un seguidor dels cultes esotèrics, en un maçó, en republicà i en anarquista, i que tornés novament al bressol de l'Església catòlica, sense negar el seu passat, defensar aferrissadament les idees que cregué en cada moment i mantenir importants contenciosos amb molts sectors dominants de la societat menorquina. Tot plegat massa complex per ser comprès, tot i que sempre aportà arguments sòlids per explicar les seves evolucions. Mir entén que el canvi de referents i d'ideologia és fruit d'un canvi reflexiu sobre la teoria i la pràctica i sobre les contradiccions entre una i altra: «Pero no salté de un solo golpe desde la Iglesia católica al socialismo radical, sino que he ido caminando lentamente, sin dar un paso que no fuese consecuencia de un detenido estudio y de madura reflexión, pero sin retroceder nunca y acomodando siempre y en todos los casos mis actos y mis palabras a mis convicciones internas. Mientras fui católico cumplí con el rigor de un buen creyente; en cambio, desde el día en que cayó de mis ojos la venda simbólica de la fe no he vuelto a doblar la rodilla ante los sacerdotes, como veo que hacen ciertos prohombres del republicanismo [...]. Después fui liberal conservador; más tarde liberal sin mote; por último, me uní a los republicanos, siguiendo mi evolución progresiva y procediendo de manera que ninguno puede sin mentir acusarme de deslealtad ni falta de compañerismo. En todas partes conservo amistades personales que tengo en mucho aprecio. Entre los republicanos los hay sinceros, llenos de buena fe, que merecen toda mi simpatía. Pero no quiero dejar de seguir mi camino. Nuevos estudios, reflexiones nuevas me convencieron de que no es la forma republicana el término del humano progreso».<sup>66</sup>

<sup>66</sup> MIR, Joan. «Oportunidades», *El Porvenir del Obrero* (3 de juliol de 1903), p. 4.

Després d'analitzar amb deteniment la seva obra, creiem que conserva uns eixos bàsics i que els canvis i matisacions provenen d'asserenades reflexions i sòlides argumentacions.<sup>67</sup>

Al capdavant sempre hi trobem un rerefons coherent i continuat al llarg de la seva obra. Creiem que manté certes constants, que anomenem idees eix. Ens atreviríem a afirmar que Joan no deixà mai de ser cristià, tot i que s'allunyà i criticà amb vehemència el catolicisme més integrista, en el seu rerefons ideològic, entre l'espiritisme, l'anarquisme, el republicanisme i el menorquinisme, idees eix coherents. Molt possiblement, la racionalitat, fonamentada en la reflexió contínua, és la via elegida per Joan per fer front a la intolerància, la intransigència i el militarisme.

Quatre són els eixos principals que, segons el nostre estudi, recorren l'obra de Joan al llarg de les diferents etapes en què podem classificar-la (a saber, el vessant cristià, el vessant maçònic i espiritista, el vessant anarquista i el vessant regionalista):

1. L'educació com a eina bàsica de regeneració i transformació social. L'educació com a eina de transformació personal per assolir una societat millor. Joan creia fermament que els progressos de la ciència i de la tècnica ajudarien a l'alliberament de les persones i col·laborarien a la millora de les condicions de vida dels sectors més desfavorits. Confiava que els avenços científics millorarien el benestar social.<sup>68</sup>

2. Joan creia fermament en la reflexió racional i filosòfica com a eines de progrés. L'argumentació, la formació de criteri, l'enraonament fonamentat en metodologies científiques i la discussió esdevien eines de transformació social. I defensava la generalització del coneixement científic a tota la població.<sup>69</sup>

3. Des de tots els posicionaments lluità per la millora de les condicions de vida dels sectors més desfavorits. Lluità incansablement contra la pobresa, contra la marginació i contra el malestar social creixent en societats

<sup>67</sup> M (MIR, Joan). «La política y los pueblos», *El Porvenir del Obrero* (14 de desembre de 1900), p. 3: «Y conste que no declaro cerrado el período de reformas: siempre que una nueva razón, una nueva experiencia, una mejor observación o una manera que me parezca más acertada de juzgar las cosas, venga a descubrirme una verdad o a sacarme de algún error, yo cambiaré de opinión nuevamente. Solo a este precio se logra ser sincero; y me reprocharía siempre como una deslealtad el dejar decir lo que pienso hoy por miedo a que resulte diferente de lo que dije ayer o diré mañana».

<sup>68</sup> CUALQUIERA, Juan (MIR, Joan). «Capitalismo», *El Porvenir del Obrero* (16 de novembre de 1906), p. 1.

<sup>69</sup> M (MIR, Joan). «El arte para el pueblo», *El Porvenir del Obrero* (10 de gener de 1903), p. 1.

caracteritzades pel trencament i la descohesió entre els que controlaven els mitjans de producció i acumulaven les grans riqueses i les grans masses obreres empobrides que no aconseguien prosperar. Ho sacrificà tot per a aquesta lluita, fins i tot el propi benestar personal; dedicà bona part de la seva hisenda al sosteniment del setmanari fins a arribar a la ruïna personal. També lluità contínuament per a l'alliberament de la dona.<sup>70</sup>

4. Defensà una perspectiva universalista de la humanitat, una humanitat sense fronteres, capaç de viure en pau, una perspectiva universalista no incompatible amb la defensa de la identitat pròpia de territoris amb una cultura i una llengua. Sempre tingué un discurs hàbilment teixit que (a vegades de forma molt explícita i d'altres molt més implícita) aconseguia fer de les aparents contradiccions complementarietats.

En tota la seva obra trobem referències a aquestes quatre idees eix. Amb aquesta recerca, voldríem aportar llum i coneixement a l'obra de Joan Mir, recuperant-la, dignificant-la i divulgant-la com a part essencial de la nostra història política, especialment pel que fa al Joan educador.<sup>71</sup>

<sup>70</sup> CUALQUIERA, Juan (MIR, Joan). «La familia y la moral», *El Porvenir del Obrero* (6 de juliol de 1912), p. 1.

<sup>71</sup> HERNÁNDEZ, Joan. «Lletra de Menorca: Joan Mir. Menorquinisme», *Revista de Catalunya* (1930), p. 265-269. «Joan Mir era, per la seva intel·ligència i pel seu mestratge espiritual, el primer dels menorquins. [...] La lluita social fou la gran passió de tota la seva vida. Per ella esmerçà els anys millors i la pròpia fortuna amb menyspreu dels plaers del món, sofí persecució i fou empresonat diverses vegades; sempre, però, amb la satisfacció íntima del deure moral complert. [...] Fundà, dirigí i propagà un periòdic, *El Porvenir del Obrero*, que durant molts anys espargí per Espanya i per Amèrica les nobles idees de redempció de la classe treballadora. Excità i prologà llibres encaminats al mateix fi. Organitzà a Maó l'Escola Moderna on ell feia de mestre, acostant-se així més als pobres i humils, fins a identificar-se amb ells. A les pàgines d'*El Porvenir del Obrero* i a les de *La Voz de Menorca* és on Joan publicà la quasi totalitat dels seus escrits. Articles admirables per l'idealisme que els informava i per la claredat i elegància de l'exposició. El seu coratge, la seva sinceritat i el seu criteri seguríssim, van fer-ne un terrible polemista. Deixant de banda aquest primordial aspecte de la seva obra, n'hi ha un altre, per a nosaltres, de no menys important. I és que a Joan Mir devem l'únic esforç per incorporar Menorca a la cultura catalana. Dins aquest esforç hem d'assenyalar tres fets. Primer, la donació a la biblioteca de l'Ateneu d'un nombre crescut de llibres catalans, únic mitjà que hem tingut els joves d'iniciar-nos en la literatura catalana, altrament ben desconeguda a Menorca. Segon, els seus articles en català que comença a escriure vers 1918 i que són, de molt, els millors que aquí s'han escrit. I tercer, la presidència de *Nostra Parla* des de l'origen de l'associació en començar l'estiu del 1923 fins a la seva dissolució, a darreries del 1924, ofegada per l'ambient creat per la Dictadura. Són prou mèrits perquè Catalunya li resti agraïda».





# A dalt i a baix. La construcció política dels discursos educatius i socialitzadors des de les elits i les classes populars en la transició a l'època contemporània

## *Top-to-bottom: the Political Construction of Educational and Socialising Discourse among the Élite and Popular Social Classes in the Transition to the Contemporary Era*

Javier Bascuñán Cortés

Javier.Bascunan@uv.es

Universitat de València (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

### RESUM

En el text s'analitza el trànsit de la política de l'Antic Règim a la política moderna. Es descriuen alguns dels instruments de la formació política de les elits i de les classes populars, el procés de transformació del magisteri i de l'escolarització, i el de creació d'una opinió pública favorable a l'expansió educativa.

PARAULES CLAU: educació, escolarització, elits, classes populars, vella i nova política.

## ABSTRACT

The article analyses the political transition from the old regime to modern-day politics. Some instruments of the political training of élite and popular social classes are set out, alongside the transformation process of teaching and schooling, and the appearance of favourable public support for educational expansion.

KEY WORDS: education, schooling, élites, popular classes, old and new politics.

## RESUMEN

En el texto se analiza el tránsito de la política del Antiguo Régimen a la política moderna. Se describen algunos de los instrumentos de la formación política de las élites y de las clases populares, el proceso de transformación del magisterio y de la escolarización, y el de creación de una opinión pública favorable a la expansión educativa.

PALABRAS CLAVE: educación, escolarización, élites, clases populares, vieja y nueva política.

### I. EL TRÀNSIT DE LA POLÍTICA DE L'ÀNTIC RÈGIM A LA POLÍTICA MODERNA

Com François-Xavier Guerra ha assenyalat, en el trànsit de la política de l'Àntic Règim a la política moderna es transformen els actors, els llocs i les formes de la política. Els actors de la política perden el seu caràcter concret i es tornen abstractes —nació, poble, sobirania, representació, opinió—, i apareixen noves pràctiques polítiques en contrast obert amb l'anterior personalització del poder i amb el caràcter personal del vincle polític. En els primers moments d'aquest trànsit no és fàcil aconseguir que es manifesti l'individu-ciudadà en un context en el qual segueixen integrats els múltiples cossos socials de l'antiga societat.<sup>1</sup>

Renán Silva també explica que en l'Àntic Règim existia un fons cultural comú profundament marcat pel catolicisme del qual era difícil separar una «esfera civil» com a element diferent d'un univers cultural manejat en gran

<sup>1</sup> GUERRA, François-Xavier. «De la política antigua a la política moderna. La Revolución de la soberanía», GUERRA, François-Xavier, LAMPÉRIERE, Annick [et al.]. *Los públicos en Iberoamérica. Ambigüedades y problemas. Siglos XVIII-XIX*. México: FCE, 1998, p. 109-139.

part per les institucions eclesiàstiques. El suport de la religió articulava un gran grup heterogeni de gent de tota classe i condició, i membres de diferents grups d'edat, sexe i estat civil, avui clarament diferenciats. Fora de la societat eclesiàstica (ordes religiosos, clergues diocesans...) les confraries i germandats cobrien el conjunt de la societat en tots els seus ordes i estats, actuant com a formes d'enquadrament de les poblacions i comunitats mitjançant les formes de sociabilitat que s'hi desenvolupaven, coexistint amb altres formes més elitistes pròpies de la societat dominant: la cort i la vida acadèmica i escolar, per exemple.<sup>2</sup>

En la vella política, per a les classes populars tot el que avui anomenariem «ideologia política» o «consciència cívica» estava definit per unes coordenades religioses, i gràcies al magisteri de l'Església i a la seva participació en el sistema de poder propi de l'Antic Règim, l'únic horitzó mental d'aquestes era el religiós.<sup>3</sup> Durant la transició a la modernitat, les elits de la vella i de la nova política competiran, respectivament, per mantenir l'individu sotmès als lligams de tals corporacions socials, o bé per alliberar-lo convertint-lo en ciutadà i, després, una vegada parcialment alliberat de tals lligams, per aconseguir encarnar-se o convertir-se en «representants del poble». La prevalença de l'interès particular de cada individu i de l'interès general de la *res publica*, en detriment de l'antic sistema corporatiu, és clara en l'extinció de les confraries erigides sense autorització reial ni eclesiàstica, i en la reforma dels «excessos» de les aprovades, i de les sacramentals, produïda en 1783.<sup>4</sup>

Efectivament, encara que l'anul·lació de l'agremiació obligatòria es va produir al nostre país en 1813, i en 1783 ja havien estat suprimides les confraries o germandats annexes als gremis, que es van substituir, almenys teòricament, per les mutualitats,<sup>5</sup> ni les germandats ni les confraries que van persistir van aconseguir escapar de la pressió de la nova política, obstinada a sotmetre al control de l'Administració les formes primitives de sociabilitat

<sup>2</sup> SILVA, Renán. «El sermón como forma de comunicación y como estrategia de movilización. Nuevo Reino de Granada a principios del siglo XVII», *Revista Sociedad y Economía*, 1, (setembre 2001) p. 103-130.

<sup>3</sup> TORRÁS, Jaime. «Iglesia y política en el reinado de Fernando VII», CENTRO ESCOLAR Y MERCANTIL DE VALENCIA. *Historia social de la Iglesia en Valencia (Parte I)*, Valencia: Centro Escolar y Mercantil, 1970, p. 1-19.

<sup>4</sup> «Resolución de Carlos III a Consejo del 25 de junio de 1783», MARTÍNEZ ALCUBILLA, Marcelo. *Códigos antiguos de España. Colección completa de todos los códigos de España desde el Fuero Juzgo a la Novísima Recopilación*. Segundo volumen: *La novísima recopilación*, Madrid: Administración, 1885, p. 770.

<sup>5</sup> GARCÍA VENERO, Maximiano. *Historia de los movimientos sindicalistas españoles (1840-1933)*, Madrid: Ediciones del Movimiento, 1961, p. 55-57.

en les quals l'Església havia sustentat l'articulació dels diferents actors polítics com a mitjà de difondre les seves doctrines.

En la nova política creixia el poder de l'Administració en detriment de l'eclesial. De manera que en 1833 ja es considerava que les germandats i confraries havien de ser objecte d'una doble perspectiva, donat que si des del punt de vista de l'Església el seu règim i direcció pertanyia especialment a l'autoritat eclesiàstica, vistes com a reunions públiques depenien exclusivament de l'autoritat administrativa. A aquesta tocava, en efecte, impedir que es reunissin per a altres objectes que els del seu piados institut, i fer que àdhuc això no es verificqués sinó conforme al previngut en els reglaments, en la formació dels quals havia d'intervenir la mateixa autoritat.<sup>6</sup>

Com Valeriano Bozal ha destacat, la fortalesa política i ideològica de l'Antic Règim, ancorat en el poderós sistema eclesial i en les seves extensions socials, com les corporacions esmentades, era molt més gran que la seva capacitat intel·lectual, i contrastava profundament amb la seva incapacitat per dirigir la nova societat que s'estava configurant. La nova concepció burgesa de la política no podia establir-se, només, en els nivells més alts del pensament. Si volia dominar, havia de fer-ho en tots els nivells; si volia aconseguir l'assentiment, havia de ser l'assentiment de tots. Als centres d'ensenyament només hi anaven uns quants, precisament els fills dels burgesos, i els púlpits dels temples no eren adequats perquè estaven en oposició més o menys declarada a la nova classe.<sup>7</sup>

Conseqüentment, el discurs pedagògic havia de transcendir l'àmbit escolar, ja que com Gramsci assenyalà, cada relació d'«hegemonia» es converteix, necessàriament, en una relació pedagògica, i la relació pedagògica no pot ser reduïda a relacions específicament «escolars». Aquesta relació existeix en tota la societat en el seu conjunt i per a cada individu respecte dels altres individus; entre capes intel·lectuals i no intel·lectuals; entre governants i governats; entre elits i adherents; entre dirigents i dirigits; entre avantguardes i cossos de l'exèrcit.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> BURGOS, Francisco Javier de. «Circular del Excmo. Sr. D. Francisco Javier de Burgos dirigida a los subdelegados de Fomento en 30 de noviembre de 1833», MÁS Y ABAD, Celestino. *Consultor de Alcaldes y Ayuntamientos*, Madrid: Imprenta y Librería de D. José María Marés, Tom Tercer, 1854, p. 140-141.

<sup>7</sup> BOZAL, Valeriano. *La ilustración gráfica del siglo XIX en España*, Madrid: Alberto Corazón, 1979, p. 16.

<sup>8</sup> GRAMSCI, Antonio. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971, p. 31-32.

Així que la guerra oberta entre ambdues concepcions de la política per conquistar l'hegemonia cultural no oblida cap racó, per simbòlic que pugui resultar. Les manifestacions públiques de la virtut teològica de la «caritat» van haver de veure's substituïdes per la «filantropia», més d'acord amb la nova política.<sup>9</sup> També es va qüestionar el so sempitern dels tocs de campana, que tenien significats diferents segons qui els escoltava. La vella política va haver de reivindicar la utilitat de l'estrepitos volteig que molestava tant el ciutadà il·lustrat, ja que les campanes eren, per al pobre, el mitjà pel qual l'Església es comunicava amb els seus fills.<sup>10</sup>

En la política antiga, la ciutat, i els seus reflexos, les viles i els pobles, són el lloc natural de la política. El que està fora de la ciutat viu aliè a la política, ja que manca de veïnatge. Així que tampoc va escapar de l'esforç homogeneïtzador de la cultura imposat per les elits polítiques la minoria ètnica gitana, malgrat la seva cultura àgrafa. Un cas de veïnatge especial, perquè es tractava d'una «inclusió» forçada, és el previst en les regles per contenir i castigar la vagància i altres excessos dels «anomenats gitanos», promulgades en la Pragmàtica Sanció de Carles III de 19 de setembre de 1783. S'ordenava que la forma de vida itinerant dels «mal anomenats gitanos», incloent-hi igualment els rodamons que no fossin gitanos, havia de cessar i se'ls exigia que es retiressin als pobles i domicilis que triessin, excepte la cort i llocs reials, i que abandonessin el vestit, la llengua i les maneres dels «anomenats gitanos», i s'apliquessin a ofici, exercici o ocupació honesta, sense distinció de feina<sup>11</sup> o arts.<sup>12</sup>

També els municipis passaven circumstàncies crítiques, a mig camí entre l'Antic Règim, que periclitava la tardor de 1833, i l'entrada als nous temps

<sup>9</sup> En 1835, per por de la «revolució», va haver de desaparèixer dels carrers de Madrid el so del bastó de ferro amb el qual els membres de la Santa Hermandad del Refugio, fundada en 1615, anunciaven als pobres i desgraciats la possibilitat d'acudir a rebre els socors d'aquesta germania, encara que no la seva obra; la santa i «caritativa» corporació, segons els seus estatuts de 1829, havia vist substituït aquest qualificatiu pel de «filantròpica», segons els estatuts de 1842, canvi que indignava els seus panegiristes, pels qui la filantropia era «la hipocresia de la Caritat». S. A. «Institutos de Caridad y Beneficencia. La Santa Hermandad del Refugio», *La Caridad Cristiana. Revista de Beneficencia*, Tom II. Madrid, S. N. (diumenge 17 d'agost de 1856), p. 106.

<sup>10</sup> CABALLERO, Fernán. «La campana del Rosario. Fragmento del diario de una señora. Tomado de una novela inédita», *El Pensamiento de Valencia. Revista Semanal Política, Religiosa, Científica y Literaria*, Valencia, 11 (1857) p. 254-255. Des de la publicació del número 7 corresponent al 19 de juliol de 1857, aquest periòdic va sofrir diferents «recollides» i multes que en van afectar la periodicitat de l'edició. Va deixar de publicar-se els diumenges i de fer constar la data de les noves edicions.

<sup>11</sup> «Labranza» en l'original castellà.

<sup>12</sup> «Pragmática-Sanción de Carlos III del 19 de septiembre de 1783», MARTÍNEZ ALCUBILLA, Marcelo. *Códigos antiguos de España...*, op. cit., p. 1880-1881.

sota el signe constitucional, que trigaven a ser realitat.<sup>13</sup> Diverses reformes municipals van conduir a l'entrada de la nova política als ajuntaments. La vella política feia seu el principi que afirmava que «el present viu del passat, i el passat i el present són l'ensenyament de l'avenir» i que quan això no es complia, la vida dels pobles, com la de l'individu, era «el desorden de la locura o la irracionalidad»,<sup>14</sup> així que van proposar recuperar el mecanisme d'elecció de càrrecs polítics locals basat en la insaculació.<sup>15</sup>

Però la nova política també irrompia en l'Administració de l'Estat, la reforma de la qual suscitava tensions entre els que criticaven la desmesura del seu creixement i el centralisme que imposava, i els partidaris de la millora de la seva racionalització i eficàcia. La vella política seguia ancorada en l'antiga concepció que feia de les ciutats, viles i pobles lloc de la política i escut de la vida corporativa, que afirmava que, mentre l'absolutisme antic només pesava sobre la vida política dels pobles, el modern hi pesava a més sobre la vida interior i privada, és a dir, sobretot el que podien dir, fer, pensar i desitjar. També criticava que Madrid, cap de l'Estat, no tenia més indústria que la de cinquanta mil empleats que gargotejaven plecs, ni més fàbriques que les oficines, ni més comerç que l'alça i la baixa de la Borsa, ni més agricultura que les plantacions d'acàcies en la costa de la Vega, i que l'hidròpic ventre de la nació es mantenia només a costa dels seus membres.<sup>16</sup>

Al contrari, els partidaris de la nova política, a la pregunta: quines obligacions té l'Estat envers els empleats?, responien que la primera era l'obertura i conservació d'escoles especials per a cadascun dels rams de l'Administració pública en les quals després de cursar els estudis corresponents superessin un examen que una vegada aprovat els procurés un sou que els assegurés un avenir còmode segons l'exacte compliment dels deures assignats, en què se'ls exigís una conducta moral perfecta i la responsabilitat dels seus

<sup>13</sup> ORDUÑA Rebollo, Enrique. *Historia del Municipalismo Español*, Madrid: Iustel, 2005.

<sup>14</sup> VICENTE Y ALMAZÁN, Vicente. «Sobre la insaculación», *El Pensamiento de Valencia. Revista Semanal Política, Religiosa, Científica y Literaria*, 5 (5 de juliol de 1857), p. 102. S'inspirava en les paraules de Jaime Balmes difoses en *El Pensamiento de la Nación*: «Fijar los principios sobre los cuales debe establecerse en España un gobierno que ni desprecie lo pasado, ni desatienda lo presente, ni pierda de vista el porvenir». APARISI Y GUIJARRO, Antonio. «Prospecto», *El Pensamiento de Valencia. Revista Semanal Política, Religiosa, Científica y Literaria*, 1 (7 de juny de 1857), p. 4.

<sup>15</sup> Els articles referents a aquest tema van proliferar en *El pensamiento de Valencia* al llarg de 1857.

<sup>16</sup> GALINDO Y DE VERA, León. «La centralización. Artículo II», *El Pensamiento de Valencia. Revista Semanal Política, Religiosa, Científica y Literaria*, 17 (1857), p. 648.

actes oficials, amb pena de ser acomiadats o el que millor convingués segons la falta.<sup>17</sup>

Per a la construcció d'una nova hegemonia intel·lectual i cultural burgesa, els periòdics van ser una peça clau. A través dels periòdics la construcció política dels vells i nous discursos educatius i socialitzadors elaborats per les elits polítiques es difon fins a nivells molt baixos del cos social, la qual cosa també suposa un esforç i una competència perpètua entre actors –antics o moderns– per comunicar a l'«opinió pública» el nou ordre de «prioritats pedagògiques» –quant a llocs, professionals, continguts i metodologies– que l'educació també reclama, bé per adaptar-se als nous temps, però sense que canviï gens en el substancial, bé perquè el nou ordre de prioritats educatives permeti aprofundir les transformacions socials que la nova política requereix. Si el joc polític antic es desenvolupava precisament a les ciutats, allà era on la premsa tenia més audiència i deixava al marge la pagesia.<sup>18</sup>

Les noves ciutats, no obstant això, poc s'assemblaven a les de la vella política. A les antigues ciutats, l'Església, a través dels seus diaques, exercia un control absolut sobre la vida de les famílies, ja que els corresponia rastrejar els qui vivien a la ciutat piadosa i cristianament, i els qui al contrari no vivien conforme al credo eclesial, perquè després de donar compte de tot al bisbe, aquest pogués exhortar i amonestar a cadascun en secret, o corregir-lo i reprendre'l en públic, segons el que considerés més profitós.<sup>19</sup> En transcórrer el temps la nova política denunciaria tal control eclesial sobre les famílies, afirmant que quan el govern era absolut el clergat constituïa en realitat una policia secreta respectada i poderosa, que, introduint-se fins i tot a la família, subordinava als seus interessos àdhuc l'autoritat paternal, tan sagrada sempre en tota societat ben reglamentada.<sup>20</sup>

Amb l'auge de la nova política van substituir el diaca, i van entrar a les famílies les comèdies, les novel·les, els periòdics i altres lectures «pernicioses».

<sup>17</sup> ESPINAL Y FUSTER, José. *Catecismo político democrático y republicano. Explicación y examen de todas las cuestiones políticas, en forma de diálogo para la más fácil inteligencia de la juventud. Obra útil para todas las clases de la sociedad y que se recomienda a los Ateneos y Clubs*. Barcelona: Imprenta de los Hijos de Doménech, 1868, p. 33-34.

<sup>18</sup> BOZAL, Valeriano. *La ilustración gráfica...*, op. cit., p. 15-22.

<sup>19</sup> S. A. *Catecismo del Santo Concilio de Trento para los párrocos, ordenado por disposición de San Pío V. Traducido en Lengua Castellana por el P. Fr. Agustín Zorita. Religioso Dominicano. Según la impresión que de orden del Papa Clemente XIII se hizo en Roma año de 1761*. Cuenca: Imprenta de Don Fernando de la Madrid, 1803, p. 298.

<sup>20</sup> ESPINAL Y FUSTER, José. *Catecismo político democrático y...*, op. cit., p. 43.

Totes exigien l'expansió de l'alfabetització, la qual cosa no és sinònim només, encara que també, del foment de l'escolarització. En 1797 es traduïa al castellà l'obra d'Arnaud Berquin, publicada a Espanya amb el títol *Biblioteca de la buena educación, o el amante de la niñez y de la juventud*, publicada a França divuit anys abans.<sup>21</sup> La traducció d'aquesta obra estava dedicada a les mares, a les quals corresponia un dels deures més sagrats: el de donar a les seves tendres generacions els primers impulsos de l'educació.<sup>22</sup> L'expansió de l'educació exigia, entre altres qüestions, una nova consideració social de les dones. Aquesta obra naixia per competir amb les comèdies i novel·les, de remota o difícil virtut i que venien sobradament cara la «metzina de tots els crims», i es componia de petits escrits sense cap dels greus inconvenients d'aquelles.

Efectivament, al costat de la naturalesa preferentment escolar de l'alfabetització, la seva consideració social<sup>23</sup> permetrà l'expansió dels vells i dels nous discursos polítics que definiran les prioritats pedagògiques que en tot tipus d'aspectes hauran de procurar estendre fins al «poble» les virtualitats de l'educació, tant a les escoles, com en llocs diferents de les escoles, fonamentalment en les famílies, però també en la vida social (confraries, ateneus, clubs, societats...).

La il·lustració gràfica s'imposa en la premsa, llibres i fullets. Conscient de la necessitat que les imatges i l'explicació verbal se sumessin a la lectura, el pare Claret, ja en la segona edició del seu popular *Catecismo de la doctrina cristiana explicado y adaptado a la capacidad de los niños*, publicat en 1849, es va ocupar que inclogués làmines dirigides no precisament només als nens, malgrat el seu títol, sinó als pares, amb l'objectiu que quan els fills els preguntessin: què signifiquen aquestes figures? els responguessin explicant-los per mitjà d'aquestes la religió cristiana que els pares tenien l'obligació d'ensenyar-los i ells d'aprendre.<sup>24</sup>

No hi cabien excuses; la instrucció podia i havia d'arribar a tot arreu, fins i tot als qui resultava més difícil arribar, com els sords. A principis del segle xx el prevere Carbonero encara jutjava prescindible la instrucció pública, encara

<sup>21</sup> BERQUIN, Arnaud. *Biblioteca de la buena educación, o el amante de la niñez y de la juventud sacada de las obras que escribió en francés el célebre Berquin*. Madrid: Fermín Villalpando, 1789.

<sup>22</sup> DE VELASCO, Julián. «A las madres de familia», *ibídem*, sense numerar.

<sup>23</sup> VIÑAO, Antonio. «Liberalismo, alfabetización y primeras letras (siglo XIX)», *Bulletin Hispanique*, 100/2 (1998), p. 535-536.

<sup>24</sup> CLARET, Antonio. *Catecismo de la doctrina cristiana explicado y adaptado a la capacidad de los niños y adornado con muchas láminas*. Barcelona: Imprenta de los Herederos de la Viuda de Pla, 1849, p. 5-6.



que la considerava necessària, malgrat que havia estat innecessària durant segles perquè semblava que, en certa manera, l'home podia ser instruït sense l'escola. Afirmava que l'escola era la família, la mestra era la mare, el guia el pare, i la norma de vida civil i moral la societat. La família era, doncs, l'única institució instructiva de la qual no es podia prescindir.<sup>25</sup>

A pesar que per al prevere Carbonero l'escola no era més que una simple derivació que no podria subsistir sense la base de la instrucció domèstica i social, la veritat és que de manera més general les classes populars cauen sota la influència de la cultura hegemònica perquè aquesta és, en cert sentit, l'única cultura que funciona com a tal per mitjà de l'alfabetització: la construcció d'una llengua nacional estàndard pertany a l'elit alfabetitzada. El procés de lectura i escolarització s'encarrega de difondre-la, fins i tot de manera no intencional.<sup>26</sup>

En qualsevol cas, el que sorprèn de tal esforç divulgador de la cultura impresa no és la profusió d'obres publicades, ni l'obstinació a combinar diàlegs, imatges, contes i historietes, la prosa i el vers, fent-los assequibles, sinó la relativa facilitat que el reconeixement del dret a la llibertat d'impremta va trobar en els textos constitucionals al llarg del segle XIX, si ho comparem almenys amb la promulgació d'uns altres dels grans drets individuals, els de reunió i associació, molt més tardans.<sup>27</sup>

La irrupció del marxisme i de l'anarquisme en escena va suposar un gir en la concepció social del quart estat. La pedagogia societària a la qual al·ludeix François-Xavier Guerra per referir-se a l'esforç de les elits per educar el poble ignorant a través de les societats patriòtiques va acabar convertint l'educació en bandera dels nous corrents obrers, i l'accés a la cultura dels elements més conscients de la nova classe obrera va acabar transformant les velles confraries en societats de socors mutu, de les quals van sorgir els primers nuclis internacionalistes.

A la nova política burgesa, en la seva pugna amb el tradicionalisme partidari de la vella política, igual que a aquesta última, se li va sumar un nou contrincant que qüestionava les noves elits burgeses tant com els

<sup>25</sup> CARBONERO, Emilio. *Instrucción oral del sordomudo. Pedagogía y didáctica*. Valencia: Tipografía Moderna, Librería de Ángel Aguilar, 1906, p. 56.

<sup>26</sup> HOBBSAWM, Eric. *El mundo del trabajo. Estudios históricos sobre la formación y evolución de la clase obrera*. Barcelona: Editorial Crítica, 1987, p. 63. També HOBBSAWM, Eric. *La era del capitalismo*, 2 volums. Barcelona: Labor, 1981, capítol v.

<sup>27</sup> SAN MARTÍN Y LOSADA, Luís. *Los derechos individuales y las Cortes*. Madrid: Imprenta Clásica Española, 1929, p. 25-26.

partidaris de la vella política, adversari que reclamava el seu dret a decidir al marge dels mecanismes de representació previstos, qüestionant els sistemes constitucionals instituïts. Segons el parer dels internacionalistes, la nova elit burgesa eren uns engalipadors que, fingint interessar-se pel poble, cridaven furibunds: «¡Ya tenéis libertad, vosotros sois los soberanos! ¡La soberanía del pueblo! ¡La Constitución! Y por último: ¡Abajo las testas coronadas! ¡El pueblo es el rey!». El poble –afirmaven–, seguia ara supeditat al rei «capital» i la nova política només emmascarava la seva existència subjugada.<sup>28</sup>

La vella i la nova política van haver de lluitar per evitar la revolució. L'Estat, l'Administració, el poder local, van comprendre que calia cedir als interessos del quart estat, sobretot, especialment i en particular, quan aquest enfocava les relacions entre capital i treball de manera harmònica, és a dir, evitant tota classe de lluites i tota classe de pertorbacions. Els municipis, en definitiva, quan constituïen l'expressió més acabada de la individualitat col·lectiva en l'actual organització de la societat humana, no podien desconèixer ni deixar oblidada la qüestió social, i van contribuir a la seva resolució intentant harmonitzar al capital amb el treball.<sup>29</sup>

Aconseguit el domini, la nova cultura hegemònica portada de la mà de la nova elit burgesa va utilitzar l'Administració tant per consolidar els seus assoliments enfront de la vella política, com per frenar l'ascens dels internacionalistes. La missió de l'Administració havia de consistir a evitar el mal i dur a terme el bé, estenent el seu radi d'acció a tots els actes de la vida del ciutadà, des del bressol al sepulcre; havia d'atendre la higiene i la salubritat pública, recollir l'expòsit, educar i instruir el jove, emparar el desvalgut, proporcionar treball al bracer, salut al malalt necessitat, aliments al pobre; promoure l'estímul per les arts i les lletres, la ciència, el comerç, la indústria, la navegació, i sobretot, l'agricultura, font de tota riquesa; tenir cura de les vies de comunicació, ports i canals, i per aquests mitjans és com complia el deure de contribuir a la conservació, el benestar i el progrés de la societat.<sup>30</sup>

<sup>28</sup> NIEVA, Teobaldo. «Esterilidad de las revoluciones políticas», CASTELAR, Emilio [et al.]. *Anuario republicano federal. Compendio de lo más útil e indispensable del saber humano en filosofía, ciencias, literatura, artes y política*. Madrid: J. Castro y Compañía Editores, 1870, Tom 1, p. 758.

<sup>29</sup> BOLETÍN DE SESIONES DEL EXCMO. AYUNTAMIENTO DE VALENCIA. *Sesión Ordinaria del día 20 de abril de 1891. Presidencia del Sr. Alcalde D. Juan Dorda*. Valencia: Imprenta M. Alufre, 1891, Primer Semestre, Tom II, 400, 2n (25 d'agost de 1891), p. 406.

<sup>30</sup> REDACCIÓN DEL MUNICIPIO. *El libro de los ayuntamientos. Manual teórico-práctico de administración local*. Madrid: Imprenta y Litografía de J. Corrales, 1898, Tom 1, p. 3.

Malgrat les seves diferències, la vella i la nova política creien que salvaven, amb el bon ús de l'Administració, el principi d'autoritat i que tenien una arma segura per combatre el socialisme i l'anarquia.<sup>31</sup>

## 2. INSTRUMENTS DE FORMACIÓ POLÍTICA DE LES ELITS I DE LES CLASSES POPULARS

La vella política, tretze són tretze, continuava reeditant una vegada i una altra el mateix manual de formació per als rectors com si des dels temps de Trent no s'haguessin produït canvis. En 1803 tornava a editar-se a Espanya l'anomenat *Catecismo de Trento*, o també *Catecismo Romano*, o *Catecismo de Pío V*, segons la impressió que d'ordre del papa Climent XIII es va fer a Roma en 1761. No es tractava d'un catecisme de divulgació popular, sinó doctrinal, dirigit a unificar el sentit de les prèdiques que des del púlpit dirigien als fidels els rectors i tots aquells que tenien l'ofici d'ensenyar, exigint-los que acomodessin els ensenyaments de l'Església a la capacitat dels oients. S'hi reconeixia que, ja des dels temps anteriors a Trent, era més fàcil preservar la veritable fe catòlica dels múltiples llibres voluminosos que propagaven els errors de la impietat, que dels innombrables llibrets aparentment piadosos amb els quals fàcilment s'enganyava les ànimes incautes dels simples, encara que per tots dos procediments s'arribava a les oïdes amb més facilitat i més dilatadament que només per mitjà de les prèdiques, perquè de cap manera podia parlar-se en públic amb tots els fidels als quals es voldria induir a l'heretgia.<sup>32</sup>

La nova política guanya posicions. Trienni Liberal, sociabilitat, conversa, entreteniment, són els termes que amb més freqüència se solen associar amb les tertúlies. Per què eludir el veritable sentit instructiu, d'aprenentatge cívica que incloïen tals manifestacions dialògiques? Ningú ha definit millor que el republicà comuner Álvaro Flórez Estrada la importància educativa, i no només socialitzadora, ni tan sols tampoc només recreativa d'aquests llocs; al·ludia a les reunions que en aquests locals se celebraven i en les quals van prendre cos les societats patriòtiques; i va deixar dit sobre aquest tema, en les Corts

<sup>31</sup> VERA Y CASADO, Bartolomé de. *La Administración local. Primera parte: Memoria sobre los vicios y abusos existentes en los municipios. Segunda parte: Proyectos y bases para corregirlos*. Madrid: Imprenta y Litografía de los Huérfanos, 1893, p. 27.

<sup>32</sup> S. A. *Catecismo del Santo Concilio de Trento...*, op. cit., p. 1-4.

de l'any 1820, que les reunions eren la principal escola pràctica dels pobles lliures, la més profitosa que se'ls podia oferir i l'única a la qual podien assistir i on podien instruir-se les classes pobres que no tenien mitjans per mantenir els seus fills en altres càtedres i universitats per més que aquestes abundessin.<sup>33</sup>

Va tornar la vella política. S'iniciava la Dècada Ominosa. El 4 d'octubre de 1824, en circular reservada, s'ordenava classificar els sospitosos en dos estats, un d'homes i un altre de dones, de totes les persones que en el seu districte tinguessin la condició d'addictes al règim constitucional, voluntaris nacionals, individus de companyia o batalló sagrat, significats per maçons, tinguts per comuners, liberals exaltats o moderats, compradors de béns nacionals i secularitzats. Per complir-ho la policia es va dispersar pels carrers i es va introduir subreptíciament en fondes i cafès, agusant l'oïda i va sorprendre uns quants milers de ciutadans descontents que maleïen del rei i el seu govern. Per decret de 9 d'octubre del mateix any es va prohibir la paraula, tant escrita (contra els que escrivissin papers o pasquins contraris al rei o a favor de la Constitució), com parlada (contra els que parlessin en paratges públics contra la sobirania de la Seva Majestat o a favor de la Constitució), encara que, mentre que als culpables del primer delictes se'ls condemnava a mort, sobre els del segon només requeria la pena de presidi.<sup>34</sup>

L'Església, partidària de la vella política, volia evitar la repetició dels errors de la nova política. El temps de la lluita absolutista-liberal exigia que el ministeri eclesiàstic i els consultors del monarca disposessin d'un elenc de disciplina eclesiàstica com a mitjà d'autoprotecció per suprimir o eliminar el que pogués danyar o destruir la vida de l'Església, i per remeiar la seva necessitat va sorgir la *Colección Eclesiástica Española*, veritable compendi o biblioteca de tal disciplina que, editat en catorze toms entre 1823 i 1824, recollia els breus de la Seva Santetat, les notes del nunci, representacions (súpliques o proposicions recolzades en raons o documents, que es dirigeixen a un príncep o superior) dels senyors bisbes, pastorals, edictes, etc., referits a la persecució de l'Església en les persones i drets dels seus ministres durant el Trienni Liberal.

<sup>33</sup> FLÓREZ ESTRADA, Álvaro. «Discurso en defensa de las sociedades patrióticas pronunciado en la sesión extraordinaria de las Cortés del 14 de febrero de 1820», FLÓREZ ESTRADA, Álvaro. *En defensa de las Cortes*. Madrid: Miguel Castellote Editor, 1973, p. 158.

<sup>34</sup> VILLA-URRUTIA, Marqués de. *Fernando VII Rey absoluto. La ominosa década de 1823 a 1833*. Madrid: Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera, 1931, p. 115-116.

En aquesta mateixa *Colección* s'al·ludia a com la Llei de 15 de novembre de 1822 va suprimir tots els convents i monestirs situats en despoblats o en poblacions de menys de 450 habitants, llei que estava dirigida a impedir la connivència entre insurrectes i regulars. Al cap de poc temps, el 29 de novembre de 1822, el bisbe d'Astorga reclamava que no se suprimissin els convents situats en poblacions de menys de 450 habitants. Assenyalava que l'educació dels futurs sacerdots podia veure's ressentida i que els convents atreïen els seus alumnes més per la necessitat de les seves famílies que per la seva voluntat d'abraçar el sacerdoci, ja que com a escoles públiques de tal ensenyament, hi havien concorregut des de la fundació dels seus respectius convents fins a sortir-ne formats per al sacerdoci i cura d'ànimes, destinacions en les quals van poder socórrer la necessitat gairebé extrema de les seves cases i parentela, impossibilitada del tot per suportar despeses de cap universitat, quan en els convents amb una fogassa de sègol, un vestit de drap bast i calçat de galotxes passaven el temps de curs a avançar els coneixements eclesiàstics i ajudaven a l'estiu en les labors del camp als pares o germans; de manera que podia dir-se que en aquests convents es mantenien guanyant el curs amb l'estalvi de la seva suor.<sup>35</sup>

Les societats patriòtiques, constituïdes per membres de les elits amb la finalitat d'educar el poble ignorant en els nous principis, van tendir a convertir-se, per la seva pròpia lògica, en encarnacions del poble.<sup>36</sup> No es van deslliurar de l'assot de l'Església, la qual va al·ludir a aquestes entitats a la mateixa *Colección Eclesiástica*, esmentada anteriorment. Va afirmar que es van establir per exercir un influx immediat i ràpid sobre la massa del poble i les va definir com unes reunions de gent de tota classe, dutes a terme en algun cafè o una altra casa de concurrència pública, en les quals es dissertava llargament sobre tot el concernent al Govern sense que ningú ho impedís. La seva proliferació es descrivia afirmant que se n'havien deixat veure algunes en els primers dies de «les novetats» a Madrid i a les capitals; que ningú dubtava que estaven dirigides per «mans ocultes», i que després de proclamada la llibertat i la independència, havien proliferat prodigiosament; que al cap de pocs mesos

<sup>35</sup> MARTÍNEZ, Guillermo. «Reclamación del Obispo de Astorga para que no se supriman los conventos sitos en poblaciones de menos de cuatrocientos cincuenta habitantes», *COLECCIÓN ECLESIASTICA ESPAÑOLA. Colección eclesiástica española comprensiva de los breves de S. S. Notas del M. R. Nuncio, representaciones de los SS. Obispos a las Cortes, Pastorales, Edictos, etc., con otros documentos relativos a las innovaciones hechas por los constitucionales en materias eclesiásticas desde el 7 de marzo de 1820*, Tom XIII, Madrid: Imprenta de Eusebio Aguado, 1824, p. 195-196.

<sup>36</sup> GUERRA, François-Xavier. «De la política antigua a la política moderna...», *op. cit.* p. 137.

també es van multiplicar d'una manera meravellosa en tots els pobles granats i es van erigir pel seu mitjà a tot arreu unes catedres populars on, amb l'excusa d'instruir el poble sobre els seus drets i promoure la perfecció del Govern, s'explicaven totes les doctrines dels filòsofs, es parlava sense parar sobre els privilegis i rendes del clergat, s'escarnia la seva conducta, s'atribuïa a la seva dominació l'endarreriment i la ignorància nacional...<sup>37</sup>

Davant l'ofensiva liberal, també la vella política va haver d'actualitzar i modernitzar els seus recursos. En 1856, es fundava a Madrid una Societat per a la Publicació i Propagació de Llibres Bons. Calia imitar la revolució, i apropiat-se dels seus mètodes de difusió de les males doctrines i, per aconseguir-ho, els esforços d'aquesta classe d'empreses havien de dirigir-se, principalment, a procurar que els llibres a què es recorregués fossin aquells la lectura dels quals no només no pogués resistir-se per cap pretext, sinó que també tinguessin una virtut d'atracció, diguem-ho així, que s'apoderés de les persones menys aficionades a la lectura sense altres armes que la senzillesa i les lliçons fonamentades en els exemples pràctics.<sup>38</sup>

En efecte, com afirmaven els promotors d'aquesta societat, encara que al nostre país existia poca afició als llibres, es feien progressos visibles en la matèria, gràcies, sobretot, als periòdics de grans dimensions que a través dels seus articles de fons i dels seus divertits fulletons extraviaven políticament la formació de menestrals que abans amb prou feines lletrejava els cartells de les corregudes de bous, no menys que les creacions literàries, o gràcies també als fulletons que cada dia distreïen les donzelles a l'hora del tocador i en corroïen el cor. Hi havia, doncs, afició a la lectura, sobretot quan era barata i entretenia o divertia. Però naixien i morien a punt les obres serioses i de seny, i vivien i es multiplicaven les insulses i perjudicials. Doncs bé, la societat catòlica a què ens hem referit havia d'utilitzar els recursos de les segones; aquest era el seu triomf. Una novel·la no es combatia amb un llibre ascètic; un fullet amb un àrid tractat filosòfic. El bé podia revestir-se de les seductores formes a les quals recorria el mal per aconseguir els seus propòsits, i s'animava a això en la societat indicada.<sup>39</sup>

<sup>37</sup> OBISPOS ESPAÑOLES RESIDENTES EN FRANCIA. «Exposición dirigida a Su Santidad en 8 de mayo de 1823 por los Señores Obispos españoles residentes en Francia», COLECCIÓN ECLESIASTICA ESPAÑOLA. *Colección eclesiástica...*, op. cit., p. 253-280.

<sup>38</sup> S. A. «Crónica y estadística», *La Caridad Cristiana. Revista de Beneficencia*, Tom II, Madrid, S. N. (24 d'agost de 1856), p. 120.

<sup>39</sup> S. A. «Institutos de Caridad. Sociedad católica de amigos de buenos libros», *La Caridad Cristiana. Revista de Beneficencia*, Tom II, Madrid, S. N., (31 d'agost de 1856), p. 140-141.

La nova política, no obstant això, prosperava a través de tot tipus de societats, i fins i tot mitjançant la difusió de la propaganda política en les mateixes famílies, transformant la cultura política del poble. L'escriptura era complementada per la lectura en veu alta dels textos difosos. Roque Barcia afirmava que hi havia famílies fervoroses en què la dona, la mare i la germana de l'home tenien les seves societats per difondre la «santa veritat» que havia de fer d'Espanya el poble més gran, més culte, més florent i més poderós d'Europa. I preguntava: «¿Veis un desván en que alumbra una luz? ¿Veis ese desván, adonde acuden religiosamente muchas personas? ¿Veis ese desván en que una voz lee, mientras que el auditorio escucha con silencio profundo?». Responia: Són dones de Manacor, dones que ahir eren servils, que avui són federals.<sup>40</sup>

Tornem a la formació de les elits, tot i que ara a les de la nova política. Les eleccions són la via normal per transferir la legitimitat del poble als governants. Com l'Església, l'Estat va haver de posar a la disposició de l'establishment del nou Estat liberal el *Manual de los diputados*, compendi legislatiu i normatiu en el qual es recollien el text complet de la Constitució vigent, lleis electorals, reglaments de funcionament del Congrés i del Senat, lleis d'impremta, etc.<sup>41</sup>

Part de les noves elits polítiques no es conformava, no obstant això, amb l'aplicació estricta de la legalitat delimitada en aquells manuals. No ha d'estranyar que per als republicans federals la proclamació dels drets inviolables recollits en la Constitució del 1869 donés lloc a una pèrdua de la «virginitat constitucional» massiva. En aquesta Constitució —deien—, es consignen, decreten i sancionen «una dotzena d'inviolabilitats», i no obstant això, són pocs els espanyols que conserven la seva virginitat constitucional: són pocs els espanyols que, encara que són «inviolables», no han estat «violats».<sup>42</sup>

No obstant això, la formació que preocupava, més que la de les seves senyories, era també i sobretot la dels funcionaris al servei de l'Administració, donat que es tractava d'utilitzar la reforma de l'administració subordinada al nou Estat liberal com a instrument ideològic de primer ordre, especialment la reforma de l'administració local, reformes que pretenien evitar el seu control

<sup>40</sup> BARCIA, Roque. *El evangelio del pueblo*. Madrid: José María Faquineto. Editor, 1885, p. 66-67.

<sup>41</sup> La primera edició de la qual tenim constància d'aquests manuals és: S. A. *Manual del Congreso de los Diputados*. Madrid: Imprenta Nacional, 1864, 345 p. Fins ben entrat el segle xx es van editar manuals amb continguts i propòsits similars als esmentats.

<sup>42</sup> COLL, Luis. «No hay más que un derecho», CASTELAR, Emilio [et al.]. *Anuario republicano...*, op. cit., p. 1363-364.

per part de les noves classes populars, cada vegada més conscients, gràcies a les seves pròpies experiències col·lectives, autònomes o relativament autònomes, de les possibilitats de millora existencial que l'accés al poder municipal podia obrir-los.<sup>43</sup>

Calia instruir els funcionaris de la nova política en els rudiments de la gestió pública. I es va proposar establir, a les capitals de les províncies, periòdics que tractessin dels seus interessos, que discutissin la manera d'utilitzar els recursos locals, que revelessin a les administracions els mitjans de propagar les indústries, i que familiaritzessin tots els habitants amb els coneixements que conduïen a la prosperitat. Aleshores es concorreria amb ànsia a una escola en què s'ensenyessin arts útils (fusteria, agrimensura...) i demanarien tots que es destinessin a l'ensenyament d'aquestes arts aplicables a les primeres necessitats de la vida els arbitris de què fins llavors es van dotar les escoles de llatinitat, atès que l'estudi aquestes escoles, encara que obria la porta a professions més elevades, era menys urgent afavorir. També es requeria la publicació de bons llibres nous o la reimpressió dels antics. Difondre les llums i promoure la prosperitat era l'objectiu de tals reformes.<sup>44</sup>

Al marge del funcionariat, també el nou «intel·lectual burgès» havia de guanyar-se el poble amb l'escriptura, perquè per a això havia nascut. I se li va exigir sotmetre's a un «manual d'estil» èticament irreprotxable, ja que havia d'observar una conducta impecable, professar un amor sincer al poble, sense exageració, a fi de no errar en els seus consells ni per adulació ni per distracció, estimar profundament la veritat, inculcar màximes i principis de sana moral...<sup>45</sup>

A diferència de l'intel·lectual, que s'havia de suposar que era destre en escriptura, al funcionari se li exigia instruir-se en l'art d'escriure, ja que la nova política es duia a terme a vista de tothom, i calia poder argumentar-la amb correcció. L'art d'escriure amb propietat i galania era indispensable en aquells temps, tant per als que redactaven les lleis com per als que les aplicaven, tant per als que havien d'erigir-se en autoritats de qualsevol ordre, com per als que havien d'ocupar un lloc en l'Administració o governació de l'Estat. Des que la

<sup>43</sup> «Hoy, los hombres honrados temen. ¿Por qué? [...] porque no es libertad constituir los Municipios en clubs de propaganda política contra las instituciones y dejarlos que ejerzan sus rencores en los que aman la paz y la buena administración». VERA Y CASADO, Bartolomé de. *La Administración local...*, op. cit., p. 92.

<sup>44</sup> BURGOS, Francisco Javier de, «Circular del Excmo. Sr. D...», op. cit., p. 131-132.

<sup>45</sup> ESPINAL Y FUSTER, José. *Catecismo político democrático y...*, op. cit., p. 57.



vida governamental i administrativa es duia a terme, com si diguéssim, enmig del carrer, es feia necessari saber escriure.<sup>46</sup>

Les classes productores de la indústria i el comerç no havien pres part en res, o en molt petita escala, en la nova política.<sup>47</sup> A la nova política li faltava, no només el suport de les classes populars, sinó també la defensa dels interessos d'aquestes classes i, a més, li faltava la varietat imprescindible que haguessin pogut aportar.

Les velles confraries es mostren inoperants enfront de les noves inquietuds del quart estat. Els tipògrafs més conscients i que eren com un nexa entre els homes de dalt i la massa popular, van acabar confluint en la Societat del Foment de les Arts, ateneu d'artesans cultes, de professors d'instrucció primària, de petits patrons, de comerciants, d'individus de les classes mitjanes. D'aquesta Societat va sorgir la major part del nucli organitzador de La Internacional a Madrid, així com de la major part dels homes primers de l'Associació General de l'Art d'Imprimir, fundada en 1871, a la qual van acabar ingressant els antics internacionalistes de la Secció Madrilenya de Tipògrafs de La Internacional.<sup>48</sup> L'esmentada societat va donar sempre ensenyament als fills dels socis i també a aquests; va organitzar conferències; va iniciar i va dur a terme exposicions d'arts i oficis; va promoure reunions de controvèrsia, a vegades entre els socis, altres vegades en públic...<sup>49</sup>

Es van multiplicar les experiències que promovien l'ascens del quart estat a la nova política mitjançant la instrucció. Luis Blanc va fundar al sud de Madrid el Casino Popular. Allí va establir cors com els de Catalunya,<sup>50</sup> escoles per a adults, i fins i tot classes d'esgrima, i va ser ell mateix el professor que ensenyava el maneig de les armes als obrers. També es van establir conferències, en les quals s'instruïen els treballadors i s'acostumaven a parlar en públic.<sup>51</sup>

<sup>46</sup> CASTRO Y SERRANO, José de. *De la amenidad y galanura en los escritos como elemento de belleza y arte*, citat a MHARTIN Y GUIX, Enrique. *Manual del empleado. Consultor de los funcionarios públicos en general*. Madrid: Tipografía de Manuel Ginés Hernández, 1892, p. 11.

<sup>47</sup> RODRÍGUEZ SOLÍS, Enrique. «Biografías. Juan Pablo Soler», CASTELAR, Emilio [et al.]. *Anuario republicano...*, op. cit., p. 1500.

<sup>48</sup> GARCÍA VENERO, Maximiano. *Historia de los movimientos...*, op. cit., p. 120.

<sup>49</sup> MORATO, Juan José. *La cuna de un gigante. Historia de la Asociación General del Arte de Imprimir*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1984, p. 53 (1a ed. 1925).

<sup>50</sup> Un dels cabetians catalans, després republicà, Josep Anselm Clavé, va crear l'orfeó obrer La Fraternitat (1850), transformat després (1854) en la Societat Euterpe, la qual va ser nucli d'una federació catalana de corals. GARCÍA VENERO, Maximiano. *Historia de los movimientos...*, op. cit., p. 120-121.

<sup>51</sup> RODRÍGUEZ SOLÍS, Enrique. «Biografías. Luis Blanc y Navarro», CASTELAR, Emilio [et al.]. *Anuario republicano...*, op. cit., p. 1543.

En la seva visita al Casino d'obrers fundat a Jerez, Fernando Garrido narra en les Corts com va ser conduït a un barri apartat i introduït en una espècie de portal que servia de sala a la qual va poder observar que hi havia trenta o quaranta treballadors reunits i que només tenien com a parament una taula, una espelma i uns quants llibres. El president era jove i havia après a llegir i a escriure, i aritmètica, a fi de poder ensenyar els altres membres de la societat.<sup>52</sup> Al Casino de Jerez es van establir, a més de les classes d'instrucció primària, càtedres de matemàtiques, dibuix lineal, natural i d'adorn, física, idiomes, i moltes altres, per a la instrucció i l'esbarjo dels socis obrers i els seus fills.<sup>53</sup>

L'esforç desenvolupat per la classe obrera per educar-se de forma autònoma pretenia acabar amb la incultura. Però la incultura no havia de ser cap obstacle per impedir l'accés al dret al sufragi, ja que la falta d'instrucció no impedia el discerniment de consciència. La pregunta: com pot un home inculte comprendre la raó del vot que emet i el que representa?, tenia una resposta fàcil: amb la seva consciència, per la qual regula la raó i la veritat de les coses de la mateixa manera que ho fa l'home il·lustrat. Els defensors consideraven de la classe obrera que, amb el pretext d'eliminar els ciutadans amb poc enteniment, es cometia una injustícia palesa en la nombrosa classe obrera, la qual, ocupada en els seus tallers, no podia dedicar-se a l'estudi. D'altra banda, la classe obrera sabia perfectament les obligacions del seu ofici, amb el qual enriqueix la pàtria de la mateixa manera que l'escrivent, l'advocat o el matemàtic sabien fer bon ús i complir en la seva carrera.<sup>54</sup> La posició social i el nivell cultural no havien d'excloure ningú de l'exercici de la representació electoral.

### 3. EL MAGISTERI I L'ESCOLARITZACIÓ ENTRE LA VELLA POLÍTICA I LA NOVA

L'esforç de l'Estat per fer seu el control de l'educació primària en detriment de les antigues organitzacions com la Congregació de Sant Cassià i imposar un sistema públic, i posteriorment obligatori, sotmès als interessos polítics, econòmics i socials del monarca respectiu, és molt evident en el període

<sup>52</sup> GARRIDO, Fernando. *Historia de las clases trabajadoras. Tomo III: El proletariado*. Madrid: Editorial Zero, 1971, p. 243-246 (1a edició 1870).

<sup>53</sup> RODRÍGUEZ SOLÍS, Enrique. «Biografías. Ramón Cala», CASTELAR, Emilio [et al.]. *Anuario republicano...*, op. cit., p. 1539-1540.

<sup>54</sup> ESPINAL Y FUSTER, José. *Catecismo político democrático y...*, op. cit., p. 35.

comprès entre 1771 i 1808, i s'aferma gradualment, no sense contradiccions, entre aquells anys.

Les disposicions es van succeir vertiginosament. El «sagrat dret del Públic» a l'educació ha de controlar-se per la incipient Administració nova. En 1771 es facultava els ajuntaments per examinar els aspirants de magisteri.<sup>55</sup> En 1780 es declarava extingida l'antiga Congregació de Sant Cassià, i se substituïa pel Col·legi Acadèmic del Noble Art de Primeres Lletres.<sup>56</sup> En 1791 se suprimia el Col·legi Acadèmic i se substituïa per l'Acadèmia de Primera Educació, que passava de tenir caràcter privat a oficial.<sup>57</sup> En 1804, i per evitar que l'interès dels pocs individus que componien el Col·legi Acadèmic de Primeres Lletres de Madrid prevalgués i tirés per terra els drets sagrats del públic i dels altres particulars, es va resoldre que en endavant poguessin exercir aquests ensenyaments i obrir escoles públiques a Madrid i en qualsevol vila, lloc o ciutat del Regne, tots aquells que havent aprovat els exàmens haguessin obtingut del Consell el títol corresponent. Es deixava a la voluntat i l'arbitri de cadascun incorporar-se o no a aquest Col·legi Acadèmic i cada mestre era amo d'establir la seva escola a la caserna, el barri, carrer o lloc que millor li semblés sense que els mestres de número poguessin oposar-s'hi sota el pretext dels seus privilegis o estatuts, que des d'aleshores quedaven derogats i anul·lats.<sup>58</sup>

Ningú, ni tan sols les nenes, havien de quedar excloses de l'educació. Per Resolució de 1778 i Cèdula de 1779, es manava la llibertat d'ensenyament i treball de dones i nenes en totes les labors pròpies del seu sexe, tot i les Ordenances dels Gremis.<sup>59</sup> En 1783 s'ordenava l'establiment d'escoles gratuïtes per a nenes, l'objecte principal de les quals era fomentar la bona educació de les joves en els rudiments de la fe catòlica, en les regles de ben obrar, en l'exercici de les virtuts i en les labors pròpies del seu sexe.<sup>60</sup>

En aquestes escoles les mestres haurien d'acreditar l'habilitat i conducta i, en cas de ser casades, haurien d'acreditar també la seva bona vida i costums així com la dels seus marits. Tals escoles havien de dirigir-se, preferentment,

<sup>55</sup> «Carlos III, por Provisión del Consejo de 11 de julio de 1771», MARTÍNEZ ALCUBILLA, Marcelo, *Códigos antiguos de España...*, op. cit., p. 1517-1518.

<sup>56</sup> «Carlos III por Providencia del Consejo de 22 de diciembre de 1780», ibídem, p. 1518-1520.

<sup>57</sup> «Real Decreto de 25 de diciembre de 1791 y Real Orden de 27 de abril de 1795», ibídem, p. 1518.

<sup>58</sup> «Real Orden de Carlos III de 11 de febrero de 1804», ibídem, p. 1520.

<sup>59</sup> «Carlos III, Resolución a Consejo de 16 de noviembre de 1778, y Cédula del Consejo de 12 de enero de 1779», ibídem, p. 1606.

<sup>60</sup> «Carlos III por Cédula de 11 de mayo de 1783», ibídem, p. 1521.

a les filles de pagesos i artesans, perquè a les altres se'ls podia proporcionar l'ensenyament a costa dels seus pares. I encara que el principal objecte d'aquestes escoles havia de ser la «labor de mans», si alguna de les nenes volia aprendre a llegir, la mestra tenia l'obligació d'ensenyar-li'n, i per tant, havia de ser examinada per a aquest art.

Al seu torn, la futura instrucció obligatòria quedaria configurada en la Cèdula del Consell de 1781 sobre la destinació i ocupació dels vagues ineptes per al servei de les Armes i Marina. Quant als considerats vagues de pares opulents, s'hi indicava que els pares havien de ser amonestats perquè recollissin els seus fills i filles vagues, i els donessin l'educació convenient, perquè aprenguessin l'ofici o destinació útil, col·locant-los amb amo mestre; d'aquesta manera, ínterim es formessin les cases de recol·lecció i ensenyament caritatiu, s'aconseguiria arreglar al més aviat possible la policia general de pobres, i apartar de la mendicitat i de l'ociositat tota la joventut, escurçant el progrés i font perenne de la vagància.<sup>61</sup>

El contrast entre el món urbà i el rural es manté. Les ciutats tenen un clar avantatge en matèria escolar. Els petits municipis ho tenien difícil en matèria d'educació. La Provisió del Consell del 22 de desembre de 1780 indicava, pel que fa als exàmens que es feien als aspirants al magisteri, que els candidats que no fossin dignes d'aprovació i títol, àdhuc reconeixent-se que no ho eren, podien bastar per a l'ensenyament en viles, llocs i llogarets que no poguessin de cent veïns.<sup>62</sup>

La formació política s'equiparava a la religiosa, i el magisteri es feia responsable d'ambdues. En 1788 ja es considerava que era molt important per a la religió i l'Estat la primera educació que es donava als nens, atès que la major part d'ells només adquirien una instrucció cristiana i política a les escoles, i que seria un dels principals encàrrecs dels corregidors i justícies tenir cura que els mestres de primeres lletres complissin exactament els deures contrets amb el seu Ministeri, no solament quant a prendre esment i cura a ensenyar les primeres lletres als nens, sinó també i més principalment a formar-los els costums, inspirant-los amb la seva doctrina i exemple bones màximes morals i polítiques.<sup>63</sup>

<sup>61</sup> «Carlos III, por Resolución a Consejo del 22 de mayo y Cédula del Consejo de 12 de julio de 1781», *ibídem*, p. 1914.

<sup>62</sup> «Carlos III, Provisión del Consejo del 22 de diciembre de 1780», *ibídem*, p. 1520.

<sup>63</sup> «Carlos III, en la Instrucción de Corregidores, inserta en la Cédula de 15 de mayo de 1788, capítulo 28», *ibídem*. Les instruccions per a la seva aplicació a «Circular del Consejo de 6 de mayo de 1790 consiguiente a Real Orden», *ibídem*, p. 1521.

Per a les elits, no obstant això, en el trànsit de la vella a la nova política, l'accés a l'escola de les classes populars encara suposava un risc. Juan Olavarría afirmava que la instrucció aplicada a les masses hauria de tancar-se en els més estrets límits de la prudència, perquè l'ensenyament és com el ferro que mata en mans inhàbils, i guareix i dona vida en les de la ciència. Així que recomanava: «iniciase en buena hora al artesano y al labriego en los elementos razonados de las artes y la agricultura [...]; pero no se les inculque de manera alguna idea, ni conocimiento que los desquicie de su polo social, les sugiera altivas pretensiones, y precipite en una sangrienta polémica».<sup>64</sup>

La nova política descendí als carrers i places, i calia preservar-ne del contacte els escolars (universitaris), els creients, i els col·legials. En el cas dels escolars només anant de les universitats a casa seva pel camí recte podrien rebre passaports dels rectors i els mestres d'escola de les universitats literàries.<sup>65</sup> Encara en 1861 es recordava als pelegrins les obligacions que havien de complir si no volien ser acusats de vagues, entre les quals que se'ls marqués l'itinerari que havien de seguir pel camí recte, així com el temps precís per al viatge d'anada i tornada.<sup>66</sup> Ni tan sols els nens podien acudir al col·legi seguint un altre camí que no fos el de la dissortada línia recta, de tan perillosos que resultaven els carrers. En 1875 es preguntava: «¿Qué hará el niño yendo a la escuela?» Resposta: «marchará a la escuela o colegio por el camino más corto, sin pararse en la calle a jugar o chismear, porque esto sólo lo hacen los niños mal educados».<sup>67</sup>

La nova política guanya terreny. Els llibres de text són un bon auxiliar per al magisteri. A més garanteixen l'adequació als objectius polítics que persegueix l'escola. I pocs llibres de text retraten tan bé l'esperit liberal que es pretenia infondre a l'escola com *El Abuelo*. Es tracta d'una obra singular que traspuja un liberalisme moderat plasmat tant en la citació de Martínez de la Rosa que inclou en la portadella, com en el conjunt del contingut.

<sup>64</sup> OLAVARRÍA, Juan. *Memoria dirigida a S. M. sobre el medio de mejorar la condición física y moral del pueblo*. Madrid: Fundación Banco Exterior, 1834, p. 25.

<sup>65</sup> «Real Cédula de Carlos III de 25 de mayo de 1783», MARTÍNEZ ALCUBILLA, Marcelo. *Códigos antiguos de España...*, op. cit., p. 1915.

<sup>66</sup> BOLETÍN OFICIAL DE CIUDAD REAL. «Real Orden de 19 de septiembre de 1861; reiterando las disposiciones que deben tenerse presentes al conceder licencias a los peregrinos», MARTÍNEZ ALCUBILLA, Marcelo (Dir.). *El Consultor de Ayuntamientos. Periódico de Administración Municipal y de Intereses Locales*. Madrid, 41 (10 d'octubre de 1861), p. 322.

<sup>67</sup> PALUZIE Y CANTALOEZELLA, Esteban. *Tratadito de urbanidad para los niños, ilustrado con 28 viñetas*. Barcelona: Imprenta y litografía de Faustino Paluzie, 1875, p. 19-20.

En l'obra, redactada en forma de preguntes i respostes, els nets li pregunten a l'avi: «¿En qué podríamos entretenernos ahora?» «En el que vulgúeu» va ser la resposta. Van cridar tots els nets: «¡Viva la libertad!» I es va armar un rebombori tremend. Tots es van entorpir en els seus entreteniments. La broma i la gresca van continuar. L'avi, aixecant-se de la cadira poltrona, els va dir en to sever: «¡Qué es eso, señores! ¿Así entienden Vds. la libertad? Esto es un desorden. La libertad en la vida social es el derecho que cada uno puede ejercer sin perjudicar a sus semejantes; es el derecho de hacer únicamente lo que permiten las leyes: la libertad en fin, no es más que el orden y la obediencia a disposiciones convenidas, es obrar de tal modo que no se dañe a nadie. Guardaros de confundir la libertad con el libertinaje».<sup>68</sup>

No era aquest, no obstant això, el parer dels internacionalistes. Segons ells l'elit de la nova política proclamava: «Los gobiernos del pasado no se interesaron por vuestra instrucción. ¡No así el gobierno de la República! ¡Ahora tenéis enseñanza gratuita y obligatoria!». I el poble entusiasmat assentia: «¡Viva la República! ¡Nuestros hijos podrán recibir la misma educación que recibían antes los hijos de los grandes!». I els pares veurien que el govern els obligava a fer que els seus fills anessin a escola. I els proletaris, que necessitaven l'ajuda dels seus fills per atendre les necessitats de la seva llar, començarien a renegar de la República i dirien: «¡Esto es una tiranía! ¡Y nosotros que creíamos que era el remedio de nuestros males!». Així que comprendrien que l'ensenyament gratuït era una farsa cruel, perquè el pobre treballador seria únicament el que la pagaria. Van seguir preguntant-se i van concloure: «¿Han pagado los propietarios alguna vez algo? Las cargas públicas, ¿sobre quien pesan sino sobre los trabajadores? ¿Quién sino los trabajadores serán los que, como siempre, mantendrán el presupuesto de la instrucción pública?». L'Estat traurà amb aquest objecte la seva contribució als principals contribuents, però el treballador la trobarà deduïda en el seu salari i augmentada en els articles de primera necessitat.<sup>69</sup>

Impertèrrita, l'Administració, al servei de la nova política, encarregava a les juntes locals d'instrucció pública no deixar a l'abandó aquest ensenyament, i això només s'aconseguia amb el zel i l'interès que havien de tenir per aquesta política, no només els professors, sinó els sentinelles d'aquests professors, que

<sup>68</sup> BORDAS, LUÍS. *El abuelo, obra adaptada para servir de texto en las escuelas de enseñanza primaria*. Barcelona: Imprenta de D. Manuel Saurí, 1843, p. 280-281. L'obra, original de Jeanne-Justine Fouqueau de Pussy, es va publicar a França en 1832.

<sup>69</sup> NIEVA, Teobaldo. «Esterilidad de las revoluciones...», *op. cit.*, p. 798-799.

per llei eren tals juntes.<sup>70</sup> Poc importava que als mestres només els interessés aproximar-se a la capital per cobrar doble quantitat de salari,<sup>71</sup> o que la major part de les escoles estiguessin instal·lades en edificis que no tenien condicions higièniques.<sup>72</sup> L'exaltació patriòtica del magisteri formava part del nou discurs pedagògic arribat a les escoles: el mestre era «la raíz del árbol social; la educación el tronco, la instrucción las ramas y la sabiduría el fruto». L'educació era «el primer vestido social, la instrucción, la epidermis de la Sociedad».<sup>73</sup>

En matèria d'escolarització, de prometre i complir, hi havia molt a dir. Aquest era un dels grans problemes de la nova política. En l'anàlisi dels pressupostos de despeses i ingressos per a 1886-1887, dels 195 municipis que componien la província de Madrid, es conclouia que la correcció pública i la policia de seguretat reunides, és a dir, la precaució i el càstig, costaven més que la instrucció pública, o sigui, l'educació popular, i més que la beneficència, representada per l'auxili a l'ancià, al malalt i a l'orfe.<sup>74</sup>

En la nova política al funcionari-mestre se li assignava el paper de responsable de la transformació social. Un regidor de l'Ajuntament de València va defensar el magisteri públic en 1891. Si no es cohibia, si el magisteri públic s'estimulava, si el magisteri públic s'afavoria en tot, al cap de vint anys, nosaltres –afirmava– haurem transformat completament la societat valenciana.<sup>75</sup>

<sup>70</sup> REDACCIÓN DEL BOLETÍN DE ADMINISTRACIÓN LOCAL, PÓSITOS Y JUZGADOS MUNICIPALES. *Prontuario o recopilación de los servicios mensuales y periódicos que los ayuntamientos, juzgados de paz y centros de contabilidad provincial deben prestar con relación a los diversos ramos de administración*. Madrid: Imprenta de D. Ramón Campuzano, 1867, p. 68.

<sup>71</sup> BOLETÍN DE SESIONES DEL EXCMO. AYUNTAMIENTO DE VALENCIA. *Sesión Ordinaria del día 20 de abril de 1891...*, op. cit., p. 275.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p., 266.

<sup>73</sup> MARFÁ DE QUINTANA, Juan de. *Catecismo de los deberes sociales*. Barcelona: Tipografía «La Academia» de E. Ullastres, 1884, p. vii.

<sup>74</sup> DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE MADRID. CONTADURÍA. «Resumen de los presupuestos de gastos e ingresos para 1886-1887 de los 195 municipios que componían la provincia», DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN LOCAL. *Memoria y balance general de las operaciones de cuenta y razón ejecutadas por las Diputaciones provinciales y Ayuntamientos del Reino en el primer trimestre del año económico de 1886-1887*. Madrid: Establecimiento Tipográfico de Manuel Minuesa de los Ríos, 1887, p. 36.

<sup>75</sup> BOLETÍN DE SESIONES DEL EXCMO. AYUNTAMIENTO DE VALENCIA. *Sesión Ordinaria del día 20 de abril de 1891...*, op. cit., p. 440.

## 4. LA CREACIÓ D'UNA OPINIÓ PÚBLICA FAVORABLE A L'EXPANSIÓ EDUCATIVA

En la seva *Historia del famoso predicador fray Gerundio de Campazas, alias Zotes*, publicada en 1758, el jesuïta pare Isla començava dirigint-se «al público, poderosísimo Señor», afirmant que la veritat era que una vegada que el públic manés, resolgués, decretés i determinés alguna cosa, calia que tots l'obeïssin, perquè, com que el públic eren tots i tots eren el públic, era necessari que tots fessin allò que tots volguessin fer. I la seva conclusió era clara i taxativa: «no se señalará otro legislador más respetado».<sup>76</sup>

L'obra criticava el barroquisme de les predicacions vigents en l'època tal com llavors les abordava el clergat regular. En efecte, en la seva novel·la el pare Isla arremetia, no només contra els predicadors dolents, sinó contra l'educació dels clergues i contra les males traduccions d'obres estrangeres. Així, la seva novel·la es convertí en objecte de culte de tots aquells que anhelaven una reforma en l'oratoria sagrada, però també, en un camp més ampli, d'aquells que pretenien una reforma de l'educació.<sup>77</sup>

L'adequació de la «civitas» cristiana als nous temps que s'obrien ja en la segona part del segle XVIII exigia no solament noves formes d'educació religiosa dels clergues i una nova forma d'abordar el contingut de les predicacions, sinó també incorporar nous estils d'expressió literària que sabessin guanyar-se l'opinió d'amplis sectors socials amb l'objectiu de situar l'Església en una posició el menys controvertida possible en els nous temps que s'acostaven.

La nova política avançava. Durant el Trienni Liberal, l'Església va saber aprofitar el seu enorme ascendent sobre les masses populars per oposar-se a la consolidació del sistema constitucional. Per fer-ho va haver de lluitar contra la proliferació d'obres —no conservades o catalogades—, en les quals es jugava amb les paraules que componen els articles fonamentals de la fe i l'idioma de la pietat religiosa, fent-los circular impunement en impresos a l'abast de tots per introduir els nous valors i ideals polítics, socials, econòmics i culturals: «Credo constitucional = Padre nuestro constitucional = Prefacio constitucional = Salve constitucional».<sup>78</sup>

<sup>76</sup> ISLA, José Francisco de. *Historia del famoso predicador Fray Gerundio de Campazas, alias Zotes*. Barcelona: Editorial Planeta, 1991, p. 3. La primera part de l'obra es va publicar en 1758.

<sup>77</sup> ÁLVAREZ BARRIENTOS, Joaquín. «Introducción», *ibidem*, p. xiv.

<sup>78</sup> DE JESÚS, Ramón. «Dar cumplimiento a la circular del Ministerio de Gracia y Justicia del 17 de enero de 1821 para la sujeción de los Regulares a los Prelados Diocesanos, fuera hacerse cismático», *COLECCIÓN ECLESIASTICA ESPAÑOLA; Colección eclesiástica...*, *op. cit.*, p. 119.



Les *Quatre conversas* publicades entre 1821 i 1824 pel dominic Tomàs Bou, a Catalunya, són una clara expressió no només del nou aire antiliberal que adoptaven les prèdiques eclesials durant el Trienni, sinó també de la radicalització de postures de l'Església durant aquesta època, i del paper atribuït als nous mitjans d'instrucció popular i d'adults, tan diferents dels utilitzats fins llavors per l'Església per catequitzar els seus fidels. Catequesi sí, però vinculada ara a la lluita oberta contra el liberalisme, i també contra l'absolutisme si aquest no cedia a la defensa a ultrança de les prebendes eclesials.<sup>79</sup>

«De l'enemic el consell», deia l'autor. I si els liberals havien fet la seva guerra a la religió amb papers, els catòlics havien d'imitar-ho. I si havien escrit els seus textos en vers, calia imitar l'estil dels gentils per denunciar les desviacions herètiques dels liberals, i difondre les veritats catòliques com a respostes a aquelles. De manera que les *Quatre conversas* al·ludides estaven escrites en vers.<sup>80</sup> Publicades per a la instrucció del poble, escrites amb claredat i en català, i editades a un preu assequible, amb les converses es va proposar procurar una instrucció senzilla acomodada a la capacitat dels pobres de talents i ciències, i també pobres de borsa.<sup>81</sup>

També va haver-hi catòlics entre els partidaris de la nova política. Si l'editat a València en 1839 va semblar un catecisme més de la doctrina cristiana, no era així, encara que es va trigar a veure-ho.<sup>82</sup> En 1848 un dominic es va encarregar, des de Palma, de parafrasejar algunes afirmacions d'aquell catecisme valencià acusant-lo d'ocultar «gato encerrado».<sup>83</sup> El segon replicava fil per randa al primer, redactat per un sacerdot liberal imbuït dels principis de la nova política. En tots dos, no obstant això, s'hi entreveia el caràcter comú de catòlics, diferents i de concepcions enfrontades de l'ensenyament, de la política i dels valors cívics.

L'expansió dels discursos educatius també es nodreix de l'homenatge als herois del magisteri. En 1894 Tomás Giménez Valdivieso, àlies *Cazalla*, va

<sup>79</sup> Bou, Tomás. *Quatre conversas entre dos personatges dits Albert y Pasqual, en las que ab un estil sensill acomodat a la capacitat dels menos instruïts y en dècimas, se ataca la impietat y el sistema constitucional, publicades en diferents èpocas*. Barcelona: Imprenta de la Viuda y Fills de Don Anton Brusi, 1830, p. 293.

<sup>80</sup> Ibídem, p. 77-81.

<sup>81</sup> Ibídem, p. 180.

<sup>82</sup> CORTÉS Y LÓPEZ, Miguel. *Catecismo cristiano para niños y rudos*. Valencia: Imprenta de J. Ferrer de Orga, 1839.

<sup>83</sup> PASCUAL, Francisco. *El gato encerrado en el librito impreso en Valencia año 1839 e intitulado: Catecismo cristiano para niños y rudos*. Palma: Imprenta de Esteban Trias, 1848.

voler recuperar el testimoniatge dels qui havien conegut el mestre Cayetano Ripoll Pla per publicar la biografia del que ha estat considerat l'últim ajusticiat en un tribunal eclesiàstic, ram de Fe, al nostre país, una vegada transcorreguts 68 anys de la seva execució en 1826. Cazalla conclou el seu relat amb un detall eloqüent: el successor de Ripoll a l'escola on aquest exercí va ser un capellà.<sup>84</sup> La nova i la vella política mai conclouen les seves picabaralles.

El teatre també havia de contribuir a expandir els beneficis de l'educació. En 1875 es va publicar a València una joguina còmica en tres actes titulada *Los frutos de la educación*. En aquesta obra, en Pasqual, un marí que havia abandonat l'educació del seu fill, es lamentava de la seva despreocupació. El director del col·legi al qual finalment va acudir Alfred, el fill de Pasqual, en veure l'agraïment del pare per la transformació experimentada en el seu fill, tancava l'obra: «Si alcanza la Escuela-pía / ver realizados sus sueños, / es porque el Señor la guía / en sus piosos empeños».<sup>85</sup> Les persones amb recursos no sempre apreciaven els beneficis de l'escola.

Al contrari, la carència d'instrucció escolar entre aquells que no hi podien accedir no evitava que l'educació rebuda en la família els convertís en ciutadans modèlics des del punt de vista de la política antiga. Efectivament, contrasta en l'obra la indolència de Pasqual pel que fa a l'educació d'Alfred, i el mal comportament d'aquest abans de ser educat, amb la bondat de *so Nelo*, un pagès que té uns fills (un dels quals una mica tartamut i coixet) que donen exemple de virtut malgrat la seva pobresa i l'escassa educació del seu pare. En el segon acte, Josep, el germà de Pasqual al qual aquest ha confiat l'educació del seu fill després de partir de viatge durant un any, conversa amb *so Nelo*, i sorprèn pels seus coneixements sobre meteorologia li pregunta: «¿Quién te enseñó tantas cosas, / que pareces un maestro? / El so Cosme, / tío que fue de mi abuelo». Al final li preguntava: «¿Y tú sabes leer?» El nen responia: «Un sapo lee mejor que yo mesmo [sic]».<sup>86</sup>

La religió perd el monopoli virtual de la formació i la comunicació de les idees entre el comú del poble. I s'enfronta al poderós enemic socialista. En 1870 ponderar des del púlpit la vida en comú i la igualtat dels homes era

<sup>84</sup> GIMÉNEZ VALDIVIESO, Tomás. «Ripoll», AYUNTAMIENTO DE VALENCIA. *El Maestro Ripoll*. Valencia: Ayuntamiento de Valencia, 1934, p. 40-41. El relat de *Cazalla* va ser escrit l'any 1894, publicat en 1906, i reeditat en 1934 juntament amb un altre relat de Salustiano de Olózaga titulat: «Un ahorcado en tiempos de Fernando VII por sus ideas religiosas».

<sup>85</sup> J. M. B. *Frutos de la educación. Juguete cómico en tres actos*. Valencia: Imprenta de José Rius, 1875, Pàgines sense numerar.

<sup>86</sup> *Ibidem*.

«blanc», nítid, ascètic, gairebé diví; però dit en un club liberal, era «roig», incendiari, demagògic, dissolvent, impiu.<sup>87</sup> En 1893 el contrast entre el púlpit i el club, entre la vella i la nova política, encara continuava vigent tot i que amb un canvi de matís. El vell club radical era ara una taverna socialista que s'anunciava als vianants amb una enorme branca de pi penjada sobre la porta. En una, Felip, el taverner, va treure de la butxaca *El Socialista*, el va desdoblegar i, mostrant als seus clients les seves columnes impreses, va dir solemnement: «Los ricos explotaban a los pobres. Los pobres debían de sacudir la servidumbre en que gemían vengándose de los ricos, sus opresores». A l'Església, no obstant això, des del púlpit, després dels resos, la prèdica del senyor capellà va encarir els assistents: «Todos vosotros, ricos y pobres, amaos, amaos mucho por amor al Padre común que está en los cielos».<sup>88</sup>

La nova política es transformava. El cicle de pau de 1870 a 1914, a causa de la virtut liberal de la tolerància, va permetre l'aparició de corrents crítics i revisionistes que van impulsar el socialisme i un nou liberalisme pel qual la propietat privada havia d'estar subordinada a deures socials; l'Estat havia de ser intervencionista; l'obrer podia coalitzar-se; la llibertat de cada individu, regir-se per les exigències de la solidaritat social; la democràcia, estendre's a l'esfera social i no només existir com a valor polític, literari... Això demanaven els temps. Però en tals reivindicacions el nou liberalisme es fonia amb el revisionisme socialista, complementant-lo sense destruir-lo.<sup>89</sup>

Impertorbable, la vella política va seguir oposant-se als nous temps. L'Església seguia aferrada a la lluita contra el nou liberalisme i contra el socialisme editant petits fullets en els quals denunciava que les funestes conseqüències de la nova política es manifestaven al món amb l'eloqüència de la dinamita anarquista: la corrupció espantosa de la joventut i la infantesa; la immoralitat; la inutilitat de molts esforços infecunds de col·legis, patronats i institucions catòliques d'ensenyament que en va lluitaven contra el corrent subjugador del mal exemple...<sup>90</sup> La religió seguirà resistint-se a la pèrdua del

<sup>87</sup> ROBERT, Roberto. «Lo blanco y lo rojo», CASTELAR, Emilio [et al.]. *Anuario republicano...*, op. cit., p. 143-145.

<sup>88</sup> APOSTOLADO DE LA PRENSA. *La Iglesia y la taberna*. Madrid: Tipografía Católica, 1930, p. 3, 8 i 13 (1a edició 1893).

<sup>89</sup> GAY, Vicente. *Las constituciones políticas*. Madrid: Compañía Ibero-Americana de publicaciones S. A., 1930, p. 33-34.

<sup>90</sup> APOSTOLADO DE LA PRENSA. *Frutos del liberalismo*. Madrid: Agustín Avrial impresor, 1897, p. 59-63.

monopoli de la formació i la comunicació de les seves idees entre el comú del poble amb tots els instruments al seu abast. La lluita continua.

# La libertad de enseñanza en la opinión pública durante la transición a la democracia en España<sup>1</sup>

## *Freedom of teaching in public opinion during the transition to democracy in Spain*

Sara González Gómez  
sara.gonzalez@uib.es  
*Universitat de les Illes Balears (Espanya)*

José Luis Hernández Huerta  
jlhhuerta@mac.com  
*Universidad de Valladolid (Espanya)*

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

### RESUM

La nova realitat política d'Espanya després de la mort de Francisco Franco va obligar a emprendre canvis que afectarien les diferents esferes social, cultural, econòmica i, per descomptat i de forma directa, educativa. Després de la celebració de les primeres eleccions democràtiques el juny de 1977 s'iniciava el treball per a l'elaboració del

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe en una de las principales líneas de investigación del grupo Ágora de Educación (Universidad de Valladolid) que tiene como objetivo fundamental analizar los procesos de construcción de imaginarios pedagógicos colectivos a través de la prensa diaria en tiempos de cambio político y social en la Europa Mediterránea e Iberoamérica.

text constitucional. Dins el camp de l'educació, una de les qüestions que revestiria més debat parlamentari seria la relacionada amb la llibertat d'ensenyament. En aquest article pretenem acostar-nos, prenent com a referència la bibliografia disponible sobre aquest tema, a l'ampli concepte de la llibertat d'ensenyament des de la perspectiva de l'opinió pública, inserida en el marc més ampli de la nova història política i la història de les idees. Una de les formes a través de les quals podem prendre el pols a aquest debat al voltant de la llibertat d'ensenyament és mitjançant la consulta de premsa diària. Aquest mitjà de comunicació ens ajudarà a rastrejar el debat públic generat i el posicionament de diferents grups poblacionals, així com les idees propagades cap a la societat sobre una qüestió particular que encara avui es troba subjecta al debat públic. En concret, aquest treball pren com a fonts d'investigació els diaris *El País* i *ABC* i totes aquelles notícies, editorials, articles d'opinió, seccions o columnes fixes, entrevistes i reportatges en els quals el motiu principal fos la llibertat d'ensenyament durant el període de novembre de 1977, amb la primera filtració a *Cuadernos para el Diálogo* de l'esborrany de l'avantprojecte constitucional, i el 6 de desembre de 1978, amb la ratificació en referèndum de la Constitució espanyola.

PARAULES CLAU: educació, llibertat d'ensenyament, opinió pública, transició a la democràcia, premsa diària.

## ABSTRACT

The new political reality of Spain after the death of Francisco Franco forced to undertake changes that would affect the different social, cultural, economic and, of course, educational areas. After the first democratic elections were held in June 1977, work began on the drafting of the constitutional text. Within the field of education, one of the issues that would lead to greater parliamentary debate would be related to freedom of education. In this article, we intend to approach the broad concept of freedom of education from the perspective of public opinion, inserting it into the broader framework of the new political history and the history of ideas. One of the ways in which we can take the pulse to that debate around the freedom of teaching is consulting the daily press. This media will help us to trace the public debate generated, the positioning of different population groups, as well as the ideas propagated towards society on a particular issue that still today is subject to public debate. Specifically, this work takes as sources of research the newspapers *El País* and *ABC* and all those news, editorials, opinion articles, sections or fixed columns, interviews and reports whose main motive was freedom of education during the period of November 1977, date on which the first draft of the constitutional text is leaked in the journal *Cuadernos*

*para el diálogo*, and on December 6, 1978, with the ratification in referendum of the Spanish Constitution.

KEY WORDS: education, teaching freedom, public opinion, transition to democracy, daily press.

## RESUMEN

La nueva realidad política de España tras la muerte de Francisco Franco obligó a acometer cambios que afectarían a las diferentes esferas social, cultural, económica y, por supuesto y de forma directa, educativa. Tras la celebración de las primeras elecciones democráticas en junio de 1977 se iniciaba el trabajo para la elaboración del texto constitucional. Dentro del terreno de la educación, una de las cuestiones que revestiría mayor debate parlamentario sería la relacionada con la libertad de enseñanza. En este artículo pretendemos acercarnos, tomando como referencia la bibliografía disponible al respecto, al amplio concepto de la libertad de enseñanza desde la perspectiva de la opinión pública, inserta ésta en el marco más amplio de la nueva historia política y la historia de las ideas. Una de las formas a través de las cuales podemos tomar el pulso a ese debate en torno a la libertad de enseñanza es mediante la consulta de prensa diaria. Este medio de comunicación nos ayudará a rastrear el debate público generado, el posicionamiento de distintos grupos poblacionales, así como las ideas propagadas hacia la sociedad sobre una cuestión particular que todavía hoy se encuentra sujeta al debate público. En concreto, este trabajo toma como fuentes de investigación los periódicos *El País* y *ABC* y todas aquellas noticias, editoriales, artículos de opinión, secciones o columnas fijas, entrevistas y reportajes cuyo motivo principal fuera la libertad de enseñanza durante el periodo de noviembre de 1977, con la primera filtración en *Cuadernos para el diálogo* del borrador del anteproyecto constitucional, y el 6 de diciembre de 1978, con la ratificación en referéndum de la Constitución española.

PALABRAS CLAVE: educación, libertad de enseñanza, opinión pública, transición a la democracia, prensa diaria.

## 1. INTRODUCCIÓN

El 25 de abril de 1974, al son de Grandola Vila Morena, se puso en marcha la que se conoció como Revolución de los Claveles, que liquidó,

tras casi medio siglo de vigencia, el Estado Novo y dio paso a un proceso de transición política a la democracia que trascendió su propia cronología y límites geográficos. De este modo, Portugal inauguró la denominada «tercera ola» global de democratización —«(...) grupo de transições de regimes não-democráticos para democráticos, que ocorrem em um período específico e que significativamente são mais numerosas do que as transições na direção oposta durante tal período»—,<sup>2</sup> que redundó en que, durante la larga década y media subsiguiente, alrededor de treinta países transitaran de gobiernos autoritarios a otros de carácter democrático y una veintena más fueron, en mayor o menor grado, influidos por la onda democratizadora.

España se incorporó rápidamente a la corriente internacional de democratización, llegando a convertirse en referente para otros países. El 20 de noviembre de 1975, tras casi cuatro décadas de dictadura, la arquitectura política del franquismo, disuelta la substancia que la aglutinaba, articulaba y confería resistencia, empezó a ceder ante los cambios que, desde la década anterior, se habían estado desarrollando en la vida privada y en otras esferas de la vida pública del país, cada vez más proyectadas hacia el exterior y receptivas ante estilos de vida democráticos y europeos. Parte de esto se fue materializando en el terreno político a través de las primeras elecciones democráticas (1977), ganadas por Unión de Centro Democrático (UCD), los Pactos de la Moncloa (1977), la Ley de Amnistía (1977), una creciente movilización social, la Constitución de 1978, y el primer relevo en el gobierno (1982) mediante un procedimiento electoral libre, que se saldó con la victoria por mayoría absoluta del Partido Socialista Obrero Español (PSOE).

Durante este proceso, la educación —en sentido amplio— fue, a un mismo tiempo, un factor condicionante y condicionado. Por un lado, constituyó uno de los modos más vivos, dinámicos y radicales de contribuir a la democratización de la vida pública española. Las universidades, que desde los largos años 60 se habían convertido en reductos de resistencia antifranquista y laboratorios encubiertos de democracia, pasaron a ser referentes y catalizadoras de transformaciones políticas, sociales y culturales de más amplio espectro; los estudiantes universitarios, por ejemplo, fue uno de los sectores de la población comprometidos con la democratización del país, estableciendo vías de comunicación y colaboración con la causa obrera, desarrollando tareas de alfabetización, dinamización socio-cultural y participación cívica

<sup>2</sup> HUNTINGTON, Samuel P. *A terceira onda. A democratização no final do século XX*. São Paulo: Editora Ática, 1994.



de base o desarticulando las estructuras organizativas y de representación franquistas de las facultades; también sirvieron, al menos en las facultades de educación y escuelas de magisterio, para generar cierto espíritu pedagógico crítico entre quienes serían, en un futuro próximo, maestros y profesores en ejercicio, generándose, progresivamente, un ambiente educativo que favoreció la aparición y la actividad de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP).<sup>3</sup> Los MRP, expresión bajo la que se recoge una amplia gama de opciones políticas, ideológicas y sindicales, así como de estrategias para incidir en la realidad, desempeñaron un papel protagonista y activo en los procesos de modernización técnica de la escuela, en la democratización de las estructuras educativas y en la expansión e incremento de la calidad de la enseñanza pública, pluralista e igualitaria; también lo desempeñaron en la dinamización social y cultural de sectores populares de la población, en la implicación de estos en la construcción social de la democracia.<sup>4</sup> Y la educación popular, por su parte, también contribuyó a esto último, mediante la incorporación de planteamientos y prácticas pedagógicas críticas encaminadas a la emancipación de personas y grupos sociales y al logro de una sociedad más libre, justa y solidaria, provenientes de América Latina, entre las que destaca la propuesta de Paulo Freire, que dejó su impronta en amplios sectores que, de una u otra forma, se dedicaban a la educación, entre ellos, en el movimiento de curas obreros, en algunos MRP, en iniciativas de educación de calle y, particularmente, en el campo de la educación de adultos; en este último ámbito de actuación, las obras del educador brasileño desempeñaron un papel

<sup>3</sup> CARRILLO-LINARES, Alberto. «Universidades y transiciones políticas: el caso español en los años 60-70», *Espacio, Tiempo y Educación*, 2, 2 (2015), p. 49-75; RODRÍGUEZ TEJADA, Sergio. «The anti-Franco student movement's contribution to the return of democracy in Spain», *ibidem*, p. 77-106; RUBIO-MAYORAL, Juan Luis. «Sobre los modelos de universidad en la política educativa de la Transición española. Herencia y génesis de sus bases (1976-1982)», *ibidem*, p. 125-153; GROVES, Tamar. «¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia», *Bordón*, 65, 4 (2013), p. 135-148.

<sup>4</sup> GROVES, Tamar; TOWSON, Nigel; OFER, Inbal; HERRERA, Antonio (Eds.). *Social Movements and the Spanish Transition. Building Citizenship in Parishes, Neighbourhoods, Schools and the Countryside*. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017; CODINA, María Teresa. «Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (2002), p. 91-104; GROVES, Tamar. *Teachers and the Struggle for Democracy in Spain, 1970-1985*. New York: Palgrave macmillan, 2014; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983)», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18 (2011), p. 81-105; POZO ANDRÉS, María del Mar del; BRASTER, Sjaak. «The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)», *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 42, 1 (2006), p. 109-126.

protagonista en la construcción de la identidad de educadores y docentes y en la atribución de sentidos, significados y aspiraciones de la educación.<sup>5</sup>

Por otro lado, el desenvolvimiento de la educación se vio condicionado por el transcurso de la transición política. Los sucesivos pactos realizados por los actores políticos tradicionales –partidos y sindicatos– fueron delimitando los límites de acción de los protagonistas de esas otras transiciones subterráneas de la educación –hasta el punto de neutralizarlas, como ocurrió con los MRP en 1983– y adaptando el modo de funcionamiento del sistema estatal de enseñanza a las exigencias de los vientos de democratización política, social y cultural. Y es que, progresivamente, se iba poniendo de manifiesto que el marco jurídico claro, relativamente flexible y algo más plural, la modernización pedagógica del sistema educativo y la satisfacción de las demandas de los organismos internacionales –plena escolarización, ampliación de la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza y conversión de la educación en la principal vía para elevar el nivel cultural y propiciar la promoción social de amplios sectores de la población– que había logrado la Ley General de Educación (1970) eran insuficientes para afrontar el horizonte democrático hacia el que la sociedad se encaminaba. Así las cosas, se hizo necesario revisar, actualizar y ampliar el pacto social y político sobre educación, de modo que, si no todas, al menos las posturas más representativas se vieran reconocidas y, al mismo tiempo, limitadas. Y en esa dirección se desarrollaron los debates constituyentes, que fluctuaron entre el derecho a la educación –en sentido amplio– y la libertad de enseñanza –también en el mismo sentido. El resultado fue el ambiguo y extenso artículo 27 de la Constitución española de 1978, que reconoció expresamente el derecho a la educación y, en el mismo punto, la libertad de

<sup>5</sup> BRUNO-JOFRE, ROSA. «Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos», *Foro de Educación*, 14, 20 (2016), p. 429-451; CARIDE GÓMEZ, José Antonio. «La Pedagogía Social en la transición democrática española: apuntes para una historia en construcción», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18 (2011), p. 37-59; GARCÍA MADRID, ANTONIO. «Enrique de Castro: el cura del infierno del sur», *Papeles salmantinos de educación*, 1 (2002), p. 217-248; GARCÍA MADRID, ANTONIO. «Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos de la Universidad Pontificia de Salamanca (I)», *Papeles salmantinos de educación*, 2 (2003), p. 237-269; GARCÍA MADRID, ANTONIO. «Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos en la Universidad Pontificia de Salamanca (II)», *Papeles salmantinos de educación*, 3 (2004), 303; GROVES, TAMAR. «Looking up to Paulo Freire: education and political culture during the Spanish transition to democracy», *Paedagogica Historica: International journal of the history of education*, 47, 5 (2011), p. 701-717; MARTÍN GONZÁLEZ, MARÍA. «Enrique de Castro, el cura de los pobres de Madrid», *Foro de Educación*, 2, 4 (2004), p. 57-63; MARTÍN GONZÁLEZ, MARÍA. «Camino a la comprensión: entrevista a Enrique de Castro», *Foro de Educación*, 4, 7-8 (2006), p. 47-72.

enseñanza. Se establecieron, de este modo, los límites jurídicos de la política general del país en materia de educación.<sup>6</sup>

En España, lo mismo que en otros países del entorno iberoamericano, como fueron Portugal, Argentina o Chile, la educación ocupó, durante el periodo de la transición a la democracia, un lugar destacado en la parcela de la esfera pública constituida por la prensa diaria, pasando a formar parte de aquello que «es considerado apropiado, digno de verse u oírse»,<sup>7</sup> convirtiéndose en una cuestión de interés público.<sup>8</sup> Este medio de comunicación de masas inició la cobertura mediática de la transición en un marco legal delimitado por la conocida como Ley Fraga –Ley de Prensa e Imprenta, de 18 de marzo de 1966–, que, aunque no reconocía la libertad de prensa, eliminó la censura previa y posibilitó que, progresivamente, se fueran destilando opciones ideológicas diversas. Poco tiempo después de iniciarse el proceso democratizador, tras la reforma política de enero de 1977, se reconoció, mediante el Real Decreto-Ley de 1 de abril de ese mismo año, la «libertad de expresión y el derecho a la difusión de informaciones por medio de impresos gráficos o sonoros»,

<sup>6</sup> COLOM CAÑELLAS, Antonio Juan. «Ideologia i educació en el procés articulador entre el franquisme i la democràcia», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18 (2011), p. 13-36; HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos. «Educar en tiempos de transición: significación educativa de los pactos de la Moncloa», *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 14 (2002), p. 143-154; HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos. «Parlamento y universidad en la transición a la democracia (1975-1982). El proyecto de ley de autonomía universitaria: radiografía de un desencuentro», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26 (2007), p. 367-391; HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos. «La educación en la Constitución Española de 1978. Debates parlamentarios», *Foro de Educación*, 6, 10 (2008), p. 23-56; MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. «La transición a la democracia: educación y desarrollo político», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (2002), p. 19-47; MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro. «Democràcia i política educativa espanyola, 1975-1985», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 18 (2011), p. 107-136; PUELLES BENÍTEZ, Manuel. «El pacto escolar constituyente: génesis, significación y situación actual», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21 (2002), p. 49-62.

<sup>7</sup> ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.

<sup>8</sup> Algunos estudios recientes en esta línea de trabajo son: HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara. «Opinión pública y educación durante la transición a la democracia en Argentina. Primeras consideraciones y guía de fuentes documentales», *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 24, (2014), p. 173-215; HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis; ORTEGA GAITE, Sonia. «Civic Education and public opinion in Argentina during the transition to democracy (1982-1983)», *History of Education & Children's Literature*, 10, 2 (2015), p. 359-389; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara; RUIZ, Guillermo. «El acceso irrestricto de estudiantes a las universidades argentinas a través de los discursos de la prensa diaria (1982-1983)», *História da Educação*, 22, 54 (2018), p. 113-134; HENRIQUES, Helder. «Educação e Democracia. Discursos sobre a universidade portuguesa em tempos de transição (1974-1976)», *ibidem*, p. 71-90; GROVES, Tamar; PEDRERA RODRÍGUEZ, María Inmaculada. «La prensa y la participación estudiantil en la negociación democrática de España (1978-1982)», *ibidem*, p. 91-112; HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis. «Metáforas de la prensa diaria para la historia de la educación. Del “largo ‘68” al fin de la “tercera ola” en la Europa mediterránea e Iberoamérica», *ibidem*, p. 19-28.

sin más limitaciones que las «establecidas en el ordenamiento jurídico con carácter general». Esto permitió, entre otras cosas, ampliar los márgenes y las estrategias del nuevo juego democrático, legitimar el proceso electoral de junio de 1977, celebrado en un clima de libre concurrencia, y afrontar los debates constituyentes y el referéndum popular del texto constitucional en un contexto de información libre, objetiva y veraz, pero con la posibilidad de generar corrientes de opinión pública a través de los sentidos y significados atribuidos a las ideas y los hechos. Esta libertad quedó finalmente garantizada por el artículo 20 de la Constitución española de 1978.<sup>9</sup>

En este artículo se estudian los procesos de construcción de imaginarios sociales de la educación desarrollados por la prensa diaria durante la transición política española a la democracia (1975-1982). Se pretende profundizar en las representaciones de las negociaciones políticas y sociales del pacto educativo constitucional de 1978 en la esfera pública. Concretamente, se analizan crítica e ideológicamente los discursos generados y las narrativas construidas por los diarios de circulación nacional sobre el contenido, las posibilidades y los límites de la libertad de enseñanza que llegaron a las personas corrientes —ajenas al discurso científico-técnico— y se instalaron en la arquitectura social del pensamiento. Lo que interesa, aquí y ahora, no es tanto la realidad, sino las imágenes y versiones de la misma, esa apariencia —«algo que ven y oyen otros igual que nosotros»—<sup>10</sup> que, no obstante, configura la forma en se tejen las redes de las memorias colectivas y construyen los imaginarios sociales.<sup>11</sup>

El corpus documental está constituido por los editoriales, artículos de opinión, reportajes, columnas, entrevistas, declaraciones, noticias, informaciones y otros contenidos varios que expresamente abordaron la cuestión de la libertad de enseñanza en los diarios *ABC* y *El País*. Se han seleccionado estas dos cabeceras por ser los periódicos de mayor tirada e impacto social del momento y por ser representativos de buena parte del

<sup>9</sup> A este respecto, pueden resultar de especial interés los trabajos publicados en: QUIROSA-CHEYROUZE y MUÑOZ, Rafael (Ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

<sup>10</sup> ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993.

<sup>11</sup> Algunas reflexiones sobre la prensa diaria como fuente para la historia de la educación pueden verse en: HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis. «Metáforas de la prensa diaria para la historia de la educación. Del “largo ‘68” al fin de la “tercera ola” en la Europa mediterránea e Iberoamérica», *História da Educação*, 22, 54 (2018), p. 19-28. Para los conceptos de «memoria colectiva» e «imaginario social» remitimos al lector a: HALBWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004; TAYLOR, Charles. *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós, 2006.

sentir colectivo de los sectores conservadores y progresistas, respectivamente. Y el arco temporal objeto de análisis comprende entre el 24 de noviembre de 1977, fecha en la que *Cuadernos para el Diálogo* filtró los primeros treinta y nueve artículos del anteproyecto del texto constitucional, y el 6 de diciembre de 1978, día que se aprobó la Constitución española y, con esta, los términos generales del pacto educativo. En total, se han recabado y estudiado ciento dieciséis elementos, de los que ciento dos fueron publicados en *ABC* y tal sólo dieciséis en *El País*.<sup>12</sup>

## 2. LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA OPINIÓN PÚBLICA MEDIADA POR LA INFORMACIÓN DE PRENSA

En la Constitución de 1978, por primera vez en la historia española, fueron recogidos de forma simultánea en el primer principio de un artículo constitucional la libertad de enseñanza y el derecho a la educación como derechos públicos subjetivos, quedando integrados dialécticamente en un intento de conciliación de los principios constitucionales de libertad e igualdad.<sup>13</sup> De hecho, tal y como sostiene Puelles Benítez, «si recorriéramos después los nueve apartados restantes del artículo 27 veríamos que, en general, no son sino el desarrollo de esos dos grandes principios de libertad e igualdad».<sup>14</sup> Hasta este momento, parecía que el derecho a la educación y la libertad de enseñanza constituían realidades excluyentes, pero por fin entonces se lograba el consenso para que fueran recogidos de forma conjunta. La elevación de esos dos principios al mismo nivel representaba la eterna dicotomía que nuestra educación ha conservado desde la irrupción de la modernidad política: una vertiente pública, derivada del principio de igualdad, que trata de facilitar el derecho a la educación a todos los ciudadanos, y una vertiente privada, que pone el acento en la libertad de enseñar y de aprender y, por tanto, en

<sup>12</sup> La distribución de fuentes documentales según el tipo y el medio es la siguiente. *ABC*: dos editoriales; dieciséis artículos de opinión; treinta y cuatro noticias e informaciones; catorce columnas fijas y secciones (educación); veintidós reportajes, entrevistas y/o declaraciones; cuatro portadas, diez «otros» (cartas al director...). *El País*: un editorial; cinco artículos de opinión; ocho noticias e informaciones; dos reportajes, entrevistas y/o declaraciones.

<sup>13</sup> FERNÁNDEZ-MIRANDA Y CAMPOAMOR, Alfonso. *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación. Los derechos educativos en la Constitución española*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1988, p. 13.

<sup>14</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. «Educación, igualdad, mercados y democracia», *Revista Educación y Pedagogía*, 16, 38 (2004), p. 29-48 (para la cita p. 41).

la libertad de creación y elección de centros docentes. Pero alcanzar aquel acuerdo no fue tarea sencilla. Los debates parlamentarios,<sup>15</sup> cargados de posiciones encontradas y enfrentadas entre los diferentes representantes de los grupos políticos, se sucedieron a lo largo de los meses desde el momento de la constitución de la comisión mixta encargada de gestar el texto constitucional tras la celebración de las elecciones de junio de 1977. Para alcanzar el acuerdo hubo de producirse, finalmente, un juego de cesiones y concesiones de una y otra parte que condujo, finalmente, a lo que Gloria Begué Cantón denominó como la «encarnación de un equilibrio arduamente conseguido».<sup>16</sup>

Más de un año costó obtener aquel consenso, constituyendo fundamentalmente el tema de la libertad de enseñanza la piedra angular de la polémica. Pero la existencia de aquel consenso básico a nivel constitucional no significó la expulsión del disenso de la vida pública. Más aún, siendo diversas las interpretaciones que cabe hacer de los principios de libertad e igualdad, el desacuerdo, fruto de esas interpretaciones, se va a convertir en elemento clave de la vida política común, en la fuente de la alternativa real. Ese disentimiento en la interpretación de estos principios es consecuencia de la tensión, siempre existente en una democracia pluralista, entre igualdad y libertad.<sup>17</sup>

Pues bien, de aquel juego de disputas, de opiniones confrontadas y de concepciones de la libertad de enseñanza diferenciadas que se dio en los debates parlamentarios, previa aprobación del texto constitucional, se produjo traslado a la prensa, y mediante ella a la opinión pública. Debemos tener en cuenta que, para que una cuestión traspase a la esfera pública debe producirse un proceso de salida al exterior y la prensa constituye en ese proceso un elemento fundamental, un vehículo idóneo para el traslado de discursos que pretenden tener calado en la opinión que la sociedad pueda tener sobre un tema concreto. La ambigüedad o las múltiples interpretaciones que del concepto de libertad de enseñanza que entonces se estaba discutiendo en el ámbito parlamentario quedaron plasmadas en la prensa de la época, aunque de forma diferenciada en los dos diarios analizados. La denuncia de esa indeterminación del término en el texto constitucional constituye uno de los elementos centrales en los discursos recogidos en prensa y es quizá el núcleo principal a través del cual

<sup>15</sup> HERNÁNDEZ BELTRÁN, Juan Carlos. «La educación en la Constitución Española de 1978. Debates parlamentarios», *Foro de Educación*, 10 (2008), p. 26-56.

<sup>16</sup> BEGUÉ CANTÓN, Gloria. Diario de sesiones del Senado, 25 de agosto de 1978, n. 44, p. 1919.

<sup>17</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación, igualdad, mercados...* op. cit., p. 41.

podemos comenzar a hilvanar este estudio sobre la incidencia que los textos publicados podrían haber tenido sobre el público lector.

Una buena parte de las declaraciones recogidas en el *ABC* a lo largo del periodo analizado alertaban al lector de las distintas falsificaciones que se podían ocultar bajo el término de la libertad de enseñanza. Habrá quienes lleguen a calificarla como «una frase vacía» y, en el caso del texto constitucional aprobado por consenso, como un documento que estaría dejando «abierto el camino a la autogestión y al pluralismo ideológico, propugnado por el PSOE».<sup>18</sup> Aunque todos los partidos hablasen de libertad de enseñanza, lo cierto es que la misma frase estaría adquiriendo un significado diferente, dependiendo de quién la pronunciase. De ella se llega a decir que «es una libertad formal, pero no real; es una libertad respetada, pero no asistida».<sup>19</sup> Declaraciones de este tipo se suceden en la prensa constituyendo, ni más ni menos, un claro espejo o reflejo del debate constitucional que en torno a la cuestión se estaba produciendo en esos momentos. Para algunos, la inclusión de la libertad de enseñanza dentro del primer principio del artículo 27 no concretaba de forma suficiente los límites o alcances de la misma. Obviamente, nos interesa saber quién emitía este tipo de juicios para clarificar las posibles connotaciones e influencias que tendrían. Las afirmaciones reflejadas en este párrafo provenían de Carmen de Alvear, la entonces secretaria de la Confederación católica nacional de padres de familia y padres de alumnos, una mujer que, junto a su marido, Enrique de Alvear, ostentará un papel de absoluta relevancia durante años dentro de esta confederación católica que defenderá ante la opinión pública, mediante comunicados, concentraciones y entrevistas, una libertad de enseñanza entendida, especialmente, desde el prisma de la financiación de los centros privados de orientación católica, constituyendo como principal amenaza el establecimiento de una escuela única y laica. En este sentido se van a pronunciar también desde UCD, para quienes, en palabras del senador por Tarragona, Emilio Casals Parral, la libertad de enseñanza recogida en el artículo 26 era «falaz», pues la gratuidad estaría «condicionada a un solo tipo de centros y a un solo proyecto educativo, en un intento de imposición totalitaria por la vía de la asfixia económica».<sup>20</sup>

<sup>18</sup> *ABC*, 27 de mayo de 1978, p. 17.

<sup>19</sup> *El País*, 22 de noviembre de 1978. Consultado en hemeroteca digital de *El País* (documentos sin paginar). Véase: <https://elpais.com/diario/>

<sup>20</sup> *ABC*, 22 de junio de 1978, p. 24.

En líneas generales, durante todo el proceso de gestación del texto constitucional, incluso una vez elevada la libertad de enseñanza al primer principio del artículo constitucional dedicado a la enseñanza, junto al derecho a la educación, desde grupos conservadores se tendió a considerar que su redacción resultaba ambigua, pues «por un lado reclama la libertad de enseñanza y reconoce a los padres el derecho a decidir en los temas más vitales», pero «también reserva a las autoridades un derecho de homologación de centros que podría ser un simple y lícito método de control de las ayudas financieras, pero también podría ser un portillo por el que entrara el estatismo».<sup>21</sup> Hay un evidente temor a la forma en que esa libertad de enseñanza pueda ser interpretada o, quizá más bien, restringida. Existe también una indiscutible desconfianza ante la forma en que pueda ser regulada la intervención del Estado en los centros y la amenaza de una escuela única. Además, se crea cierta alarma pública en cuanto al asunto de la financiación de los centros escolares. En el caso del diario *ABC* vemos estas cuestiones reflejadas y reforzadas, mediante discursos partidistas, de forma incuestionable, utilizándose en este caso la prensa como medio para hacer llegar esa desconfianza a la opinión pública. En esencia, han salido en estas líneas lo que habrían sido las principales amenazas a la concepción de la libertad de la enseñanza sostenida por los principales grupos que se hicieron visibles a través de la prensa manejada, grupos conservadores y democristianos. Unas cuestiones que, como decimos, se enfatizaron de forma constante en las páginas de los diarios y que sirvieron para vehicular el mensaje trasladado a la opinión pública: el problema de la financiación de centros, la amenaza de la escuela única y el necesario reconocimiento de la libertad de creación de centros y de fijación de un ideario y un carácter propio de esos centros. La mayor parte de documentos del *ABC* pivotan sobre estos tres aspectos, mientras que las escasas referencias sobre la cuestión que se hacen en *El País* demuestran una mayor pluralidad de ideas y de informaciones, aunque limitadas en número.

Comencemos por una de esas cuestiones fundamentales en el asunto del debate sobre la libertad de enseñanza, la que aparece con mayor frecuencia en los documentos de prensa recopilados: el «rompecabezas» de la financiación de centros. Un tema entonces polémico y todavía hoy pieza problemática de nuestro sistema educativo. Ligado a la cuestión de la libertad de enseñanza,

<sup>21</sup> *Blanco y Negro*, 29 de noviembre de 1978, p. 12.



no se trataría únicamente del reconocimiento de la actividad privada sino de la forma de financiación de la misma mediante fondos públicos. Los discursos recogidos en el periódico *ABC* se centran en esa problemática de la efectividad del derecho a la libertad de enseñanza enfocándose en dos aspectos principales: el derecho del ciudadano a la existencia de una oferta educativa amplia y variada, con especial énfasis en una oferta confesional, y la forma de hacer posible el acceso a esa oferta mediante la eliminación de obstáculos de carácter económico. Por tanto, se apela a una supuesta igualdad de oportunidades educativas en el acceso a los centros escolares privados como mecanismo para convencer o concienciar al lector de que, de no producirse por parte del Estado una financiación de estos centros, se estaría atentando contra el derecho paterno a la libertad de elección de centros. De hecho, serán múltiples las ocasiones en las que la Constitución será tildada por parte de sectores conservadores y católicos como «antifamiliar», y este discurso se trasladará también a la cuestión de la libertad de enseñanza, tal y como recogerá *El País* (4 de junio de 1978) haciéndose eco de las palabras emitidas por Luis Alberto Petit, presidente de la Confederación católica nacional de padres de familia y padres de alumnos, en la concentración en favor de la libertad de la enseñanza a la que nos referiremos a continuación.

La principal acusación que los grupos conservadores habrían recibido durante esta época en relación a su postura respecto a la libertad de enseñanza se habría concentrado en calificarla como un mecanismo clasista en las posibilidades de acceso a algunos centros. Ante esto, la defensa que los representantes de algunos de esos grupos canalizaron a través de la prensa se enfocó claramente en la minimización o el desmentido de aquello. De nuevo, las palabras de Carmen de Alvear nos sirven para ilustrar lo que venimos argumentando. Con motivo de la celebración de una concentración, bajo el lema «Libertad de enseñanza para todos», que tuvo lugar en el Pabellón de Cristal de la Feria de Campo de Madrid el 3 de junio de 1978 –actos de este tipo llegaron a ocupar la primera plana del diario *ABC* en varias ocasiones, pudiendo destacarse la portada del *ABC* del 7 de diciembre de 1978 que incluye fotografía de la multitud y pancartas con nítidos lemas (véase imagen 1 al final del texto)–, Carmen de Alvear se encargaba de filtrar al diario los acuerdos adoptados por las juntas directivas de las diferentes asociaciones de padres de familia católicos tras aquel acto. Entre los puntos consensuados se afirmaba querer un ordenamiento constitucional que asegurase el acceso de todos los ciudadanos a los bienes de la educación y la cultura, sin discriminaciones de ninguna clase, considerando que hasta el momento se venían produciendo

«graves injusticias en las prestaciones educativas» que debían ser corregidas de inmediato. El séptimo punto añadía que, para que pudiera hacerse efectiva la libertad de elección de centros, la Constitución debía «asegurar la financiación pública de toda la enseñanza y, especialmente, garantizar la gratuidad de los niveles obligatorios».<sup>22</sup> No será la primera ni la última ocasión en la que se denuncie mediante la prensa el sistema de subvenciones y la insuficiencia de las mismas, así como «la discriminación a que se verían sometidos los alumnos de los centros no estatales y sus padres».<sup>23</sup>

Hoy sabemos que no puede exigirse la existencia de una obligación constitucional de plena e íntegra financiación de la totalidad de los centros privados de enseñanza existentes –básicamente porque constituye un imposible organizativo, amén a otras consideraciones de diferente índole que pudieran hacerse–, sin embargo, los reclamos de la época desde este tipo de posiciones suelen enfocarse en prensa a la defensa de esta cuestión. Así, especialmente en las páginas del *ABC*, se recogen con frecuencia argumentaciones sobre esa necesaria financiación de centros privados, trasladándose un discurso que parece querer hacer entender al lector que debería exigírsele al Estado esta obligación. La herencia histórica de un elevado número de plazas escolares en colegios privados y católicos, aquéllos que durante mucho tiempo vinieron a cubrir la escasez de escuelas y la insuficiencia del sistema educativo público, hacía ahora pensar a muchos que, con el nuevo texto constitucional, de carácter aconfesional, éstas verían peligrar su existencia: «Si vamos al grano, despreciando la hojarasca de las teorías sutiles y las servidumbres a dogmas utópicos, ninguna parcialidad política puede legitimar que en España, en la España real que vivimos, se prive a la enseñanza privada, incluidos los colegios religiosos, de las subvenciones que aminoran, en alguna proporción, su coste».<sup>24</sup>

Para *El País*, la visión sobre este asunto es bien diferente, llegándose a afirmar en un editorial que el trasfondo de esta polémica sería menos ideológico de lo que parece. El problema vendría dado por la gran cantidad de centros privados existentes en España y que, en esos momentos, verían peligrar su existencia: «El 40% de la enseñanza está en manos privadas, dada la dejación de competencias por parte del Estado en favor de la empresa privada y las órdenes religiosas, y una parte importante de la enseñanza privada viene

<sup>22</sup> *ABC*, 4 de junio de 1978, p. 20.

<sup>23</sup> *ABC*, 19 de marzo de 1978, p. 12.

<sup>24</sup> *ABC*, 6 de diciembre de 1977, p. 2.

percibiendo cuantiosas subvenciones sin unos requisitos mínimos de control por parte del Estado».<sup>25</sup> Sin embargo, dada la estructura socioeconómica y las circunstancias del país en ese momento, resultaría utópico pensar que era posible crear todos los puestos necesarios para cubrir el déficit existente. Además, en un Estado democrático debía respetarse el derecho a la creación de centros que tendrían instituciones y empresas privadas, así como ser conscientes del papel desempeñado por las órdenes religiosas en este campo. A pesar de defender sus derechos comportándose como un «auténtico grupo de presión», decía el editorial, era menester reconocer el papel que habían desempeñado durante años. Con todo, respetando el derecho de los padres a elegir libremente el centro educativo de sus hijos, resultaba del todo prioritario el derecho a la educación, a disponer de un puesto escolar, pues «hay miles de padres españoles que abdicarían gustosos de su derecho de elección con tal de poder enviar a su hijo a algún colegio. “A cualquier colegio”».<sup>26</sup>

De vuelta al *ABC*, allí encontramos en diversas ocasiones propuestas para hacer efectiva esa libertad de enseñanza pues, para algunos, el planteamiento de la libertad de enseñanza que se realizaba en el texto constitucional discriminaba a los padres modestos impidiéndoles, de alguna manera, elegir el centro que realmente quisieran para sus hijos. Son palabras emitidas, de nuevo, desde posiciones próximas a grupos conservadores y católicos. De hecho, para Enrique Alvear, preguntado por el supuesto en el que se consiguiese la subvención estatal para todos los centros, la forma de pago sería el cheque escolar por hijo, lo cual «supone la subvención al alumno, a la familia y no a un centro, con lo que se evita el clasismo» y, añade, que «muchos padres consideran que actualmente pagan dos veces la enseñanza, una a través de los impuestos; otra, por el coste del puesto escolar».<sup>27</sup> El sistema de ayuda directa a las familias fue sostenido también por UCD en todas sus declaraciones relativas a política educativa; así, por ejemplo, José Luis Vázquez, secretario nacional de Educación de UCD, proponía, en entrevista concedida al *ABC*, que primero resultaba conveniente determinar el costo del puesto escolar y, seguidamente, el sistema impositivo debería devolver a las familias un documento por el valor de ese costo.<sup>28</sup> Como vemos, esta idea del cheque escolar pululaba en la mentalidad de diferentes partidos desde antes de la

<sup>25</sup> *El País*, 30 de diciembre de 1977.

<sup>26</sup> *El País*, 30 de diciembre de 1977.

<sup>27</sup> *Blanco y Negro*, 14 de diciembre de 1977, p. 30.

<sup>28</sup> *ABC*, 13 de enero de 1978, p. 18.

aprobación del texto constitucional, pero es que, con el devenir del tiempo, la propuesta habría alcanzado nuestros días. Por su parte, Manuel Díaz-Pines, miembro electo de la ponencia de educación de UCD, y autor de varios artículos de opinión sobre el tema de la libertad de enseñanza publicados en el *ABC*, ahondaba en el asunto al considerar que este tipo de ayuda constituía un tipo de prestación ligada a un «principio político-social que haría ejercible la libertad de enseñanza, al margen de cualquier coacción por parte de un Estado intervencionista».<sup>29</sup>

Del sondeo de todas las referencias localizadas en el *ABC* sobre la cuestión se observa un claro intento por eliminar la relación entre las demandas de libertad de enseñanza de estos grupos conservadores y democristianos con un componente de carácter clasista. En este sentido, la ayuda directa a la familia, y no a los centros, se explicaba como un derecho personal del alumno, lo que le otorgaría un carácter personalizado. En el artículo de opinión mencionado anteriormente, Manuel Díaz-Pines expone además toda una serie de ventajas de este tipo de ayuda que constituyen, al fin, un claro alegato que pretendería convencer a la opinión pública, mediante el uso de determinados elementos –que podrían resultar del todo cuestionables en buena parte de los casos–, de las ventajas de una libertad de enseñanza entendida en el sentido más amplio. Veamos algunos de ellos: «permite ejercitar el derecho a la educación; facilita la elección de centro, sistema educativo e/o ideario; exige un mayor control en la adjudicación, frente a corruptelas de las anteriores subvenciones a los centros; estimula una sana competencia con la consiguiente mejora de la calidad de la enseñanza; supone un auténtico control social, que es algo más que el mero control estatal; hace posible la gratuidad y la igualdad de oportunidades; propicia el pluralismo de centros y proyectos educativos; estimula posibles inercias del sector estatal; estimula y reconoce al profesional capacitado; fomenta la participación de los padres en la tarea educativa; erradica el clasismo de la vida escolar. Y, sobre todo, elimina una “guerra escolar” entendida por algunos como la dialéctica escuela pública-escuela privada».<sup>30</sup>

Amplios beneficios que reportaría una libertad de enseñanza que parecía estar llamada, de acuerdo a los discursos emitidos en este diario, a solucionar «de un plumazo» todos los males del sistema educativo español. En cartas al director del *ABC* nos encontramos, en diversas ocasiones, con opiniones de los

<sup>29</sup> *ABC*, 6 de junio de 1978, p. 121.

<sup>30</sup> *ABC*, 6 de junio de 1978, p. 121.

lectores en las que se ahonda en todos esos beneficios, veamos un ejemplo: «la libertad de enseñanza es la garantía de que circulen en la sociedad diferentes concepciones del hombre; la garantía de que no se hipoteque el futuro en un Estado al que se le inviste de los atributos de la inamovilidad y de la verdad».<sup>31</sup>

Volviendo a la cuestión de la financiación, cabe preguntarse lo siguiente: ¿Acaso existía en aquel momento algún tipo de correlación establecida en el texto constitucional entre la gratuidad y la libertad de la enseñanza en el que pudiera ampararse esta postura que exigía plaza pública gratuita en cualquier tipo de centro? No es así y, en este sentido, finalmente la Constitución se limitará a «imponer al legislador una obligación de ayuda a los centros privados (art. 27.9) que, en sí misma, no da nacimiento a un derecho subjetivo con cobertura constitucional en favor de los centros privados, de suerte que el nacimiento del derecho requiere la mediación de una futura Ley».<sup>32</sup> A pesar de ello, durante la época de gestación del texto constitucional, todas estas cuestiones habrían ido permeando en la opinión de un lector asiduo a las páginas de este diario conservador que recogía, con bastante frecuencia, opiniones que coincidían en la injusticia de un Estado que no acometía una adecuada financiación de los centros privados, constituyendo esto, desde este tipo de posiciones, una clara violación del derecho a la educación y un ataque contra la igualdad de oportunidades. De este modo, la forma de hacer efectiva la financiación de centros privados, junto a las posibles y diferenciadas concepciones del término libertad de enseñanza, constituirían dos de los núcleos esenciales a través de los cuales se habría vehiculado el discurso que se trasladó a la opinión pública desde las páginas del *ABC*. Este argumento quedaría perfectamente ejemplificado en las palabras de Arturo Moya Moreno, diputado de UCD por Granada, en un artículo titulado «La libertad de educación», para el que, en este tema, era «menester una gran claridad si queremos que el debate público sea constructivo y no genere una estafa gigantesca a los españoles».<sup>33</sup> Desde su punto de vista, resultaba necesario que se precisaran ante la sociedad tres conceptos que eran, para él, concesiones necesarias para que pudiera hablarse con propiedad de libertad de enseñanza: «Primero, libertad de educación significa que todo ciudadano tiene derecho a escoger aquella educación que prefiera para sus hijos. Segundo, quiere decir

<sup>31</sup> *ABC*, 14 de junio de 1978, p. 79.

<sup>32</sup> FERNÁNDEZ-MIRANDA Y CAMPOAMOR, Alfonso. *De la libertad de enseñanza al derecho a la educación...* *op. cit.*, p. 104.

<sup>33</sup> *ABC*, 11 de enero de 1978, p. 17.

que el poder debe abstenerse de favorecer unas opciones educativas sobre otras. Y tercero, equivale a asegurar a todos la igualdad de oportunidades para el acceso a aquella opción educativa que prefiera».<sup>34</sup>

Otras de las cuestiones que se suman a ese discurso expresado en prensa sobre la libertad de enseñanza está directamente relacionada con el miedo o el temor a la instauración de una escuela única por parte de determinados grupos. Ejemplifican a la perfección esta controversia las palabras de Manuel Fraga Iribarne, entonces secretario general de Alianza Popular, cuando indicaba que el texto constitucional contenía sombras muy profundas y muy oscuras, pues, en su opinión, «con la actual redacción del artículo 25 es indudable el camino hacia la escuela única y laica»,<sup>35</sup> aspecto que consideraba como un perjuicio para el sistema. Salían a relucir entonces viejos fantasmas que, desde principios de siglo, habían mantenidos grupos conservadores y próximos a la Iglesia sobre la idea de una escuela unificada. Recordemos que, en España, fue Lorenzo Luzuriaga el principal difusor de esta idea, planteándola en revistas desde el año 1914 y, posteriormente, haciendo que el partido socialista incorporase a sus postulados políticos un enfoque del problema educativo de acuerdo con aquel tipo de escuela. De hecho, proclamada la República: «distintos partidos de izquierda, pero de una manera especial el socialista, así como varias personas ligadas a la Institución Libre de Enseñanza, emprendieron una dura batalla por la escuela única. La principal oposición a la misma procedió de varios sectores del clero español, así como de órdenes religiosas, en cuanto veían amenazada la libertad de enseñanza, las escuelas privadas y la educación religiosa católica».<sup>36</sup>

Así pues, el debate no era nuevo. En las manifestaciones realizadas en el diario *ABC* vemos claramente reflejada esa oposición y los grupos que lo hacían. Durante el mes de marzo de 1977, la Confederación española de centros de enseñanza hizo públicas las conclusiones alcanzadas en junta general a través del *ABC*, recogiénose en titulares la siguiente declaración: «es inútil que se reconozca en la Constitución la libertad formal de enseñanza, si en la práctica no se garantiza la existencia de las condiciones jurídicas y económicas que la hagan viable». Entre las conclusiones a las que llegaban, nos interesan dos de ellas en este punto: «Alertamos sobre el peligro de que el derecho a la libertad

<sup>34</sup> *ABC*, 11 de enero de 1978, p. 17.

<sup>35</sup> *El País*, 26 de octubre de 1978.

<sup>36</sup> RUIZ BERRIO, Julio «El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas», *Revista de educación*, 242 (enero-febrero, 1976), p. 51-63 (para la cita p. 61).

de enseñanza quede sin garantía alguna en la Constitución al proclamarse un sistema de escuela única. Exigimos la libertad absoluta de los promotores de cada centro para el establecimiento del ideario».<sup>37</sup>

Se unían aquí dos elementos fundamentales en la reclamación efectuada por este tipo de colectivos en relación a la libertad de enseñanza: el rechazo a la escuela única y el temor a la neutralidad ideológica. En este sentido, otra de las cuestiones que preocupaba, y mucho, a los grupos que se expresaban mediante la prensa era el derecho a la fijación de un ideario propio en los centros educativos. La opinión de algunos lectores, en cartas remitidas al director del *ABC*, ahondan en el asunto: «poco pluralismo cabe en una sociedad de escuela única, porque tal escuela significa ideología única, puntos de mira únicos, falta de sentido crítico único y un gigantesco y único paso atrás en el avance de la cultura».<sup>38</sup> Por su parte, la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE), en documento titulado «Nueva escuela democrática y libre», se expresa en este diario mostrándose «contraria tanto a la escuela única como a la libertad de enseñanza entendida como defensa de situaciones de privilegio o coartada para el mantenimiento de centros gobernados con autoritarismo y desprecio de las justas aspiraciones de participación de todos los estamentos implicados».<sup>39</sup>

Por el contrario, el único editorial que publica *El País* durante el periodo analizado, bajo el título «La libertad de enseñanza», refleja a la perfección el pluralismo de ideas o, cuanto menos, la posición moderada que consideramos que se habría manifestado en este diario durante el periodo analizado. En ese editorial se realiza una denuncia de la campaña desatada por grupos de presión de ideas liberales en torno a la libertad de enseñanza para concienciar de la problemática del asunto, tras haberse producido un acuerdo entre la izquierda y UCD en los Pactos de la Moncloa. Como solución se plantea lo siguiente: «Pensamos que entre la estatalización y el mantenimiento del actual sistema existen muchas cosas que deben y pueden hacerse, sin necesidad de transformar el campo de la enseñanza en el escenario simulado de una nueva guerra de religión. La actitud beligerante de los colegios religiosos no es siempre concorde con esto último que decimos, como no lo es la de muchas posiciones teñidas de evidente y trasnochado anticlericalismo».<sup>40</sup>

<sup>37</sup> *ABC*, 19 de marzo de 1978, p. 12.

<sup>38</sup> *ABC*, 21 de junio de 1978, p. 79.

<sup>39</sup> *ABC*, 12 de mayo de 1978, p. 23.

<sup>40</sup> *El País*, 30 de diciembre de 1977.

Para este periódico, un programa de escuelas públicas avanzado y prioridad en las subvenciones a la enseñanza privada que se instale en zonas rurales o barrios urbanos deficientemente escolarizados debería ser el camino posible y deseable para los años venideros. También una protección de las minorías, así como la renuncia a cualquier programa de texto único como garantía de que tanto en centros públicos como privados se produce un respecto al pluralismo ideológico «y nadie trata de adoctrinar, con criterios unilaterales, a la población escolar española».<sup>41</sup> Claro está que «para unos, el pluralismo debía reflejarse en cada centro, como un signo de su carácter democrático, mientras que, para otros, el pluralismo no debía ser intra-centros sino inter-centros, es decir, reflejarse en la diversidad de idearios o propuestas ideológicas de los mismos».<sup>42</sup>

En las líneas de este editorial de *El País* se recogen algunas de las notas predominantes en el discurso educativo de los principales grupos de izquierda de la época para los que la educación debía ser, ante todo, un servicio público esencial y, por consiguiente, debía fomentarse el proceso educativo de los centros públicos dentro de las coordenadas de laicidad y neutralidad ideológica, debiendo atender primero a la creación de este tipo de centros, como medio a través del cual conseguir y garantizar una formación generalizada. Sin embargo, de acuerdo al número de documentos recogidos sobre la cuestión en este diario, no hay una intención manifiesta de influir sobre la opinión pública trasladando con frecuencia este discurso, a pesar de que, como decía Francisco Guil, «hoy por hoy —¡Gracias a Dios!— los problemas educacionales son de interés público. Se habla mucho de ellos».<sup>43</sup> En relación a cómo acometer la resolución de los graves problemas de la enseñanza pública, decía aquel que se daban claramente dos posturas o dos grupos de opinión más o menos enfrentados: «Unos insisten en que debe ante todo lograrse una auténtica igualdad de oportunidades en educación. Entienden que el modo de lograrla es que la Escuela, cuando menos la primaria, sea realmente gratuita e igual para todos. Y concluyen que la educación debe ser gratuita y neutra. El otro grupo hace hincapié en el derecho inalienable de los padres a dirigir la educación de sus hijos. Entiende que una escuela neutra abandona por principio aspectos de la educación que muchos padres españoles consideran

<sup>41</sup> *El País*, 30 de diciembre de 1977.

<sup>42</sup> VIÑAO, Antonio. *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid; Marcial Pons, 2004, p. 88.

<sup>43</sup> *ABC*, 27 de diciembre de 1977, p. 43.



necesarios. Y propugnan consecuentemente una pluralidad escolar, que respete la iniciativa privada».<sup>44</sup>

Desde posiciones conservadoras y claramente cercanas a la Iglesia se entendía que «la transformación del Estado en sujeto y agente de la enseñanza, tanto cercenará la libertad cuanto suponga hacerse sujeto y agente primero y principal de la cultura»<sup>45</sup> y de ello se da muestra en numerosas ocasiones en los documentos publicados en el diario *ABC*. Así, siguiendo esta teoría que vendría a considerar inviable que el Estado se convirtiera en sujeto o agente de la cultura, pues esto compete sólo a la propia persona en el ejercicio de su libertad, se estaría obviando, claramente, que la Iglesia ejercería en este caso idéntico papel que el del Estado siendo un agente y no un sujeto. Pero bien, desde este posicionamiento la libertad de enseñanza no sería «un tema más o menos importante, sino un punto capital de la construcción y organización de una sociedad libre y de la estructuración política de una democracia en sentido moderno, es decir, de un régimen democrático de la libertad».<sup>46</sup>

Los meses de mayo y junio de 1978 fueron especialmente convulsos en el debate sobre la aprobación del artículo constitucional de la enseñanza. Las informaciones publicadas por el *ABC* se multiplican, pues varios colectivos de derecha se muestran insatisfechos con los acuerdos alcanzados en el trámite de elaboración del artículo de la enseñanza. Así, en declaraciones al *ABC* del presidente de la Confederación de centros autónomos de enseñanza de Cataluña, Sebastián Álvarez Vila, se decía que UCD habría «claudicado al aceptar la tesis sobre libertad de enseñanza, pues aun hablando de ella se vacía de contenido».<sup>47</sup> La postura de Álvarez Vila se apoyaba en una concepción de la libertad de enseñanza que implicaría los derechos de promoción, creación y dirección de centros de acuerdo a un ideario. En este mismo texto se comunicaba que Unión Catalana había rechazado públicamente el artículo 26 e, incluso, llamaba «la atención de la opinión pública sobre el engaño resultante del texto aprobado», argumentando tres puntos básicos con los que explicaban su posición: «1) Se garantiza el derecho de los padres para que sus hijos reciban la educación religiosa y moral de acuerdo con sus propias

<sup>44</sup> *ABC*, 27 de diciembre de 1977, p. 43.

<sup>45</sup> HERVADA, JAVIER. «La libertad de enseñanza: principio básico en una sociedad democrática», *Ius Canonicum*, (1979), p. 235.

<sup>46</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Educación y Constitución*. Madrid: Servicios de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1978, p. 335.

<sup>47</sup> *ABC*, 3 de junio de 1978, p. 20.

convicciones, pero no se garantiza la elección paterna del tipo de educación de los hijos, ni la elección de la escuela, ni la gratuidad de la elegida, si ésta no es del Estado. 2) Se garantiza el derecho de todos a la educación, pero ello, mediante programa general de la enseñanza, regresando al concepto de escuela unificada de la Constitución republicana. 3) Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros de enseñanza, pero se ha excluido deliberadamente del texto la libertad de dirección, cediendo a la tendencia socialista de la «dirección pública de la enseñanza».<sup>48</sup>

Han aparecido en estas páginas las cuestiones que tuvieron mayor presencia en los discursos de prensa de la época y que constituyen, en esencia, el mensaje que recibió el lector a través de ella. Pero antes de finalizar conviene apuntar alguna consideración más. En el caso del diario *ABC*, no así en *El País*, se van a emplear una serie de mecanismos cuya finalidad evidente es conseguir influenciar, de una forma u otra, la opinión de la sociedad. Así, *Blanco y Negro* dedica varias páginas a difundir un estudio de opinión sobre la Constitución en el que, como no, se toca el tema de la enseñanza. En una encuesta que dice tomar como muestra a 1275 sujetos, se pregunta lo siguiente: ¿A quién cree usted que debe atribuir la Constitución el derecho a elegir el centro y sistema de educación de los hijos? Un 81% responde los padres, mientras un 11% lo atribuye al Estado y un 2% a los partidos. Los datos estadísticos se acompañan de afirmaciones del tipo: «en este punto parece que tienen los españoles ideas más netas y claras que los autores de la Constitución».<sup>49</sup>

A la publicación de los datos de este estudio le sigue lo que denominan como «La Quiniela de la Constitución» con la que se dice al lector: «Sabrá lo que votar el día 6». Ofrece un resumen de los grandes temas abordados por la Constitución y para cada uno de ellos plantea 5 preguntas que se responden con un sí, no o me abstengo. Del resultado de esas preguntas, se deduce el voto positivo, negativo o la abstención ante la Constitución. Las cinco preguntas que se plantean en el caso de la educación tienen una clara orientación hacia el tema de la libertad de enseñanza: 1) ¿Le parece a usted bien que la Constitución reconozca expresa y abiertamente la libertad de enseñanza?; 2) ¿Está de acuerdo en que se garantice a los padres el derecho a que sus hijos reciban formación religiosa y moral en escuelas y colegios de acuerdo a sus creencias?; 3) ¿Le parece conveniente que se establezca como obligatoria y

<sup>48</sup> *Ibidem*.

<sup>49</sup> *Blanco y Negro*, 29 de noviembre de 1978, p. 12-25.

gratuita la libertad de enseñanza?; 4) ¿Cree usted bueno que se reconozca a la iniciativa privada la libertad para crear centros docentes, reservándose el Estado el derecho de inspección y homologación de los mismos?; 5) ¿Acepta usted que los poderes públicos ayuden económicamente a los centros docentes –estatales y privados– siempre que reúnan los requisitos que la ley establezca?.

Otro de los mecanismos que el *ABC* emplea para influir sobre la opinión pública es la comparativa con otros países respecto a la organización del sistema educativo y a sus posiciones respecto a la libertad de enseñanza, cuestión que aparece con cierta frecuencia en el diario. Nos encontramos con titulares del tipo: «Portugal opta por la libertad de enseñanza»;<sup>50</sup> «A excepción del Comunista, los partidos portugueses apoyan la libertad de enseñanza»;<sup>51</sup> o «En Holanda los ciudadanos eligen las escuelas y el Estado las paga».<sup>52</sup> El 18 de mayo de 1978 se recogían las palabras del exministro de educación francés, el señor Fontanet, bajo el titular «Los franceses, a favor de la financiación de la enseñanza privada», que declaraba en un almuerzo organizado por la Liga Europea de Cooperación Económica lo siguiente: «creo que uno de los fracasos del partido socialista ha venido por su posición intransigente en este tema, contrario a la financiación de la enseñanza privada».<sup>53</sup>

Finalmente, en fechas próximas a la aprobación de la Constitución, el número de informaciones y artículos publicados en el *ABC* crece considerablemente, no así en *El País*. Cobra especial fuerza entonces el argumentario de la Iglesia, que ejerce una notable presión social a través de este medio de prensa escrita. Desde diferentes estrados se lanzaron a la opinión pública frases a modo de eslogan que calificaban a la Constitución como «atea; expulsora de Dios de su articulado; divorcista; abortista; que destruye al matrimonio y la familia; y que acaba con la libertad de enseñanza».<sup>54</sup> Otro ejemplo de esa presión lo representa la edición textual de un documento crítico con el texto constitucional, elaborado por el cardenal primado González Martín. Este cardenal había manifestado públicamente dos meses atrás, en la propia catedral, su oposición a los artículos de la constitución sobre la familia y la enseñanza, y ahora difundía un escrito en el que, en relación a la educación, manifestaba que el texto constitucional no garantizaba ni la libertad de

<sup>50</sup> *ABC*, 11 de abril de 1978, p. 36.

<sup>51</sup> *ABC*, 12 de abril de 1978, p. 25.

<sup>52</sup> *ABC*, 24 de octubre de 1978, p. 27.

<sup>53</sup> *ABC*, 18 de mayo de 1978, p. 22.

<sup>54</sup> *ABC*, 22 de noviembre de 1978, p. 3.

enseñanza ni la igualdad de oportunidades. Asimismo, consideraba que sometía la gestión de los centros a trabas y esto, «según dice una experiencia mundial, puede favorecer a las tácticas marxistas. La orientación educativa de la juventud española caerá indebidamente en manos de las oligarquías de los partidos políticos». Seguía así: «Sobre todo, no se garantiza de verdad a los padres la formación religiosa y moral de sus hijos. Porque no basta consignar el derecho de los padres o los educandos a recibir la formación que elijan. Es también derecho sagrado de niños y jóvenes, reafirmado por el Concilio Vaticano II, que todo el ámbito educativo sea estímulo, y no obstáculo (...). Pues bien, la Constitución no da garantías contra la pretensión de aquellos docentes que quieren proyectar sobre los alumnos su personal visión o falta de visión moral y religiosa, violando con una mal entendida libertad de cátedra el derecho inviolable de los padres y los educandos. El mal que esto puede hacer a las familias cristianas es incalculable».<sup>55</sup>

### 3. CONCLUSIONES

La colección de documentos de prensa analizados para la elaboración de este trabajo refleja el conflicto dado por la confrontación entre los dos modelos de escuela pública y privada, pero prevaleciendo sobremanera un discurso de defensa de la libertad de enseñanza propio de grupos conservadores y democristianos, entendiendo la educación como realidad predominantemente privada y la función del Estado como agente subsidiario de esa iniciativa privada. Este mensaje va a llegar a la esfera de la opinión pública y lo va a hacer, como decimos, mediante un único discurso que remarca con especial énfasis las siguientes cuestiones: el problema de la financiación de centros, la amenaza de la escuela única y el necesario reconocimiento de la libertad de creación de centros y de fijación de un ideario y un carácter propio de esos centros.

El grado de presencia del debate constitucional sobre la libertad de enseñanza se muestra dispar en los dos diarios analizados. Mientras que *El País* muestra una sistemática desinformación sobre el asunto, probablemente entendiendo que no resulta de interés para su público lector, el diario *ABC* apuesta por una sobreinformación, pero focalizada únicamente en uno de los posicionamientos sobre el tema, el de centro-derecha: la defensa de

<sup>55</sup> *ABC*, 29 de noviembre de 1978, p. 19.

una libertad de enseñanza entendida como libertad de creación de centros privados; financiación pública de esos centros; derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que quieren para sus hijos; y rechazo al pluralismo ideológico intra-centros. Lo cierto es que *ABC* tuvo grandes dificultades para asimilar el cambio político emprendido durante la transición a la democracia. Sus informaciones y noticias estaban mayoritariamente referidas a las posiciones mantenidas por UCD y grupos próximos a la Iglesia, de hecho, su evolución posterior será muy próxima a Alianza Popular. Su discurso durante esta etapa de profundos cambios sociales se mantuvo, en consecuencia, en posiciones extremadamente conservadoras, democristianas, alejándose de una sociedad que reclamaba avances y transformaciones rápidas y acordes a los tiempos. En esencia, el diario *ABC* acaba convirtiéndose en vehículo a través del cual se canaliza la campaña mediática desatada por grupos de presión de ideas liberales en torno a la libertad de enseñanza.

Por su parte, *El País* sí habría dado muestras de querer adaptarse a esa nueva sociedad –diferente, moderna y avanzada–, tal y como demuestra su tendencia desde el momento de su fundación. En el terreno de la libertad de enseñanza se habría posicionado cercano a la postura de la izquierda, para la que la libertad de cátedra de los profesores o el pluralismo dentro de los centros eran cuestiones mucho más importantes; sin embargo, la presencia del debate constitucional sobre los límites de la libertad de enseñanza no habría ocupado un lugar destacado entre sus páginas durante el periodo analizado, no erigiéndose como palestra de difusión de unas ideas determinadas ni tratando de influir con ellas en la opinión pública, a diferencia de lo que habría sucedido con el otro periódico en cuestión.

Así, el discurso predominante sobre el tema de la libertad de enseñanza en cada uno de los periódicos analizados será el próximo a los democristianos, a la derecha y, en general, a posiciones conservadoras en el *ABC*, mientras que *El País* refleja un discurso mucho más neutro o, en todo caso, plural. No resulta extraño conociendo las tendencias de cada uno de estos diarios. Pero lo que sí llama la atención del investigador es el diferente peso que para cada uno de ellos tiene el asunto, en función del número de editoriales, noticias, artículos de opinión o informaciones que publicaron durante el tramo cronológico analizado. Para el primero parece ser importante influir sobre la opinión pública en este asunto, mientras que para el segundo no, teniendo en cuenta las escasas referencias que hace del mismo.

La realidad es que la consolidación de una opinión pública sobre el asunto de la libertad de enseñanza ha estado desde la época de la transición muy

estrechamente ligada a los posicionamientos ideológicos defendidos desde los diferentes partidos políticos. Tanto la Iglesia como UCD van a tener un peso fundamental en las páginas del *ABC* y este hecho se trasladará directamente al tipo de posicionamiento predominante que el diario muestra sobre el tema de la libertad de enseñanza e influirá, al fin, de un modo muy concreto, sobre el imaginario social que ese sector de la población –consumidor de esta prensa– tendrá sobre el asunto.



*Imagen 1. Portada ABC, 7 de diciembre de 1978. Hemeroteca ABC.*

# La representación social de la educación en las escuelas madrileñas de Patronato en el franquismo (1950-1970)<sup>1</sup>

## *The Social Representation of Education at Madrid Charter Schools during the Franco Era (1950-1970)*

Carmen Colmenar Orzaes

mccolmen@ucm.es

*Universidad Complutense de Madrid (Espanya)*

Teresa Rabazas Romero

rabarom@ucm.es

*Universidad Complutense de Madrid (Espanya)*

Sara Ramos Zamora

sramosz@ucm.es

*Universidad Complutense de Madrid (Espanya)*

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

<sup>1</sup> Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación titulado «La fotografía escolar en colecciones documentales de ámbito estatal (1900-1970)». Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, número de referencia: EDU-2014-52498-C2-1-P.

## RESUM

Actualment l'ús de les fotografies com a font documental per a la reconstrucció de la història de l'educació forma part de les noves tendències de la historiografia contemporània, que van cobrant cada vegada més protagonisme. Aquest article se centra a conèixer quines imatges es transmeten de les escoles madrilenyes de Patronat en el franquisme, en el període de 1950 a 1970, especialment aquelles escoles públiques d'assaig i experimentals dirigides per diverses institucions catòliques, les organitzades pels ajuntaments i les instituïdes per empreses, així com les creades per fundacions de caràcter benèfic docent. Totes elles definides com a escoles de Patronat, segons la Llei d'ensenyament primari de 1945. La principal font de documentació ha estat l'arxiu fotogràfic que pertany a la col·lecció de Memòries de Pràctiques, conservades al Fons Anselmo Romero Marín del Museu d'Història de l'Educació Manuel Bartolomé Cossío de la Universitat Complutense de Madrid.

PARAULES CLAU: fotografies escolars, centres de Patronat, Madrid, franquisme.

## ABSTRACT

The use of photographs as a documentary source in the reconstruction of the History of Education is part of the new trends in contemporary historiography that are taking on ever more relevance. This article will focus on uncovering what images convey about the Madrid Charter Schools during the Franco period from 1950 to 1970, especially at experimental public schools run by different Catholic institutions, those run by city councils, those established by companies, and those created by charitable teaching foundations. According to the 1945 Primary Education Act, all of these schools would be defined as Charter Schools. The main documentary source is the photographic archive of the Memorias de Prácticas collection, held in the Anselmo Romero Marín Archive at the «Manuel Bartolomé Cossío» History of Education Museum at the Complutense University of Madrid.

KEY WORDS: School photographs, Charter schools, Madrid, Francoism.

## RESUMEN

Actualmente el empleo de las fotografías como fuente documental para la reconstrucción de la Historia de la Educación forma parte de las nuevas tendencias de la his-



toriógrafa contemporánea, que van cobrando cada vez un mayor protagonismo. Este artículo se va a centrar en conocer qué imágenes se transmiten de las escuelas madrileñas de Patronato en el franquismo, en el periodo de 1950 a 1970, especialmente aquellas escuelas públicas de ensayo y experimentales dirigidas por diversas instituciones católicas, las organizadas por los ayuntamientos, las instituidas por empresas, así como las creadas por fundaciones de carácter benéfico-docente. Todas ellas definidas como escuelas de Patronato, según la Ley de enseñanza primaria de 1945. La principal fuente de documentación ha sido el archivo fotográfico perteneciente a la colección de Memorias de Prácticas, conservadas en el Fondo Anselmo Romero Marín del Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid.

PALABRAS CLAVE: Fotografías escolares, centros de Patronato, Madrid, franquismo.

## I. INTRODUCCIÓN

El poder evocador que tiene la fotografía la convierte en uno de los lenguajes más sugerentes para recomponer la memoria. Posee un carácter narrativo, la cualidad de espejo del pasado, y especialmente una extraordinaria capacidad para combatir el olvido.<sup>2</sup> Desde hace unos años muchos historiadores de la educación han hecho uso de las fuentes iconográficas en la historiografía educativa. Muestra de ello son las numerosas publicaciones que desde mediados de los años ochenta se han ido realizando.<sup>3</sup> Condicionada desde el primer momento por la nueva corriente historiográfica vinculada al

<sup>2</sup> LÓPEZ HERNÁNDEZ, J. *La fotografía como fuente de memoria*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 2008, p. 12.

<sup>3</sup> En el contexto internacional destacan el monográfico de la revista *Histoire de l'Éducation*, 30 (1986), en el que se dedica una sección a la «Imagen y Educación» y las revistas *Paedagogica Historica* (2000) e *History of Education* (2001). En España destacan los siguientes trabajos: POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del Mar. «Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula», *Historia de la Educación*, 25 (2006), p. 291-315; COMAS RUBÍ, Francesca; MOTILLA SALAS, Xavier; SUREDA GARCÍA, Bernat. *Fotografia i història de l'educació. Iconografia de la modernització educativa*. Palma: Lleonard Muntaner, 2012; COMAS RUBÍ, Francesca. «Localització, anàlisi i utilització de la fotografia com a font per a la història de l'educació: els projectes desenvolupats en el Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la UIB», COLLELLDEMONT, Eulàlia (coord.). *Investigar la Història de l'Educació amb imatges*. Vic: Eumogràfic, MUVIP, 2014, p. 53-64; COMAS RUBÍ, Francesca; GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara; MOTILLA SALAS, Xavier; SUREDA GARCÍA, Bernat. *Imatges de l'escola, imatge de l'educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014.

«giro visual» o «pictorial/iconic turn» tal y como la denominaron Boehm y Mitchell,<sup>4</sup> podemos decir que en la actualidad nos encontramos ante una línea de trabajo consolidada en el campo de la Historia de la Educación. Dan buena cuenta de ello los espacios académicos dedicados a esta temática en jornadas y coloquios científicos.<sup>5</sup> Ciertamente, la fotografía es portadora de un discurso social, escolar y pedagógico. Sin embargo, aunque la fotografía sea un reflejo o incluso un calco de una realidad pasada, desde la mirada del historiador/a de la educación, es susceptible de interpretación, a la luz del conocimiento adquirido sobre cualquier contexto histórico-educativo al que se refiera. Corroboran también nuestras afirmaciones los profesores Sureda y Comas al señalar que «las fotografías muestran la espacialidad de la escuela. El espacio físico de la escuela y las relaciones que se establecen entre los sujetos y los objetos es un elemento más y no menor, de la relación educativa».<sup>6</sup>

A partir de estas premisas, el presente trabajo pretende abordar la representación social de la educación a través del estudio de algunos centros escolares de Madrid pertenecientes a un grupo de escuelas de Patronato. Para ello, se han seleccionado como fuentes principales de estudio las fotografías escolares de estos centros localizadas en las memorias de prácticas de estudiantes de Pedagogía en el periodo de 1950 a 1970. Para abordar la representación social de la educación es necesario detenernos en el concepto propiamente de las representaciones sociales, que retomamos de Serge Moscovici. Dicho autor explicaba que las representaciones sociales son: «una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. [...] un corpus

<sup>4</sup> GOTTFRIED, Boehm; WILLIAM, J. T Mitchell. «Pictorial versus Iconic Turn: two letters», *Culture, Theory & Critique*, 50, 2-3 (2000), p. 103-121. Cfr. en MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luís. «Imágenes e historia de la educación popular: representaciones fotográficas de las Misiones Pedagógicas en la Región de Murcia», *Historia y Memoria de la Educación*, 5 (2017), p. 73-155.

<sup>5</sup> Como por ejemplo las VII Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-educativo (SEPHE) y v Simposio Iberoamericano «Historia, Educación, Patrimonio Educativo» celebradas en San Sebastián en 2016, en las que se dedicó una sección a «Espacios espejo»; el reciente XIX Coloquio de Historia de la Educación celebrado en San Lorenzo de El Escorial en 2017 sobre «Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación. Retos metodológicos actuales» o las próximas VIII Jornadas de la SEPHE tituladas «La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio», que se celebrarán en Palma de Mallorca en noviembre de 2018, cuya sección 4 estará destinada a la «Memoria gráfica de la práctica educativa».

<sup>6</sup> SUREDA GARCÍA, Bernat; COMAS RUBÍ, Francisca. «La representació dels espais escolars i modernització educativa en la fotografia de les revistes il·lustrades publicades a Espanya. 1900-1939», DÁVILA, Paulí; NAYA, Luis María (Coord.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y v Simposio Iberoamericano*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco, 2016, p. 759.

organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. [...] son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo».<sup>7</sup>

En este sentido, podemos afirmar que las representaciones sociales están relacionadas con un objeto -que en nuestro caso es la escuela de Patronato de Madrid- desde la construcción realizada por los sujetos -que se corresponden con los estudiantes de Pedagogía a través de sus memorias de prácticas y las representaciones gráficas de las fotografías escolares con las que ilustran la cultura escolar.<sup>8</sup>

## 2. CUESTIONES METODOLÓGICAS Y FUENTES

Para el presente estudio se han utilizado como fuentes primarias las fotografías insertas en las memorias de prácticas de Pedagogía, elaboradas por los estudiantes en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado para la asignatura que impartía el profesor Anselmo Romero Marín, catedrático de la asignatura Pedagogía General y Racional desde 1949. Los trabajos de los estudiantes de Pedagogía se llevaron a cabo durante los cursos académicos comprendidos en el periodo de tiempo entre 1950 y 1968, dentro del plan de estudios de Pedagogía de 1944, vigente hasta 1967, que fue el más exigente, en lo que a prácticas se refiere, de todos los habidos desde la creación de las Secciones de Pedagogía en 1932.<sup>9</sup> Como se ha puesto de relieve en trabajos

<sup>7</sup> MOSCOVICI, Serge. *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Edit. Huemul, 1979, p. 11-24.

<sup>8</sup> HERNÁNDEZ, Oscar G. «El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá», *Revista mexicana de investigación educativa*, 15, 46 (julio-septiembre, 2010). [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000300012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300012) [Fecha de consulta: 28 de julio de 2016].

<sup>9</sup> LÓPEZ, Eduardo. «Estudio crítico-cuantitativo de los planes de estudio de Pedagogía en la Universidad Complutense (1932-1982)», AUTORES VARIOS. *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía*. Madrid: UCM, 1984, p. 250. El volumen de memorias de prácticas, conservadas en el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Facultad de Educación de la UCM, asciende al número de 891 trabajos monográficos. Dichas prácticas consistían «en la observación sistematizada y el análisis crítico de una determinada situación escolar» ya fuese un tema o problema pedagógico o bien, una institución educativa concreta en las que se describen e interpretan experiencias educativas concretas, referidas, tanto a zonas rurales como urbanas de la España franquista MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio y otros. «Un

anteriores,<sup>10</sup> estas memorias de prácticas constituyen una valiosa fuente para reconstruir diferentes aspectos de la cultura escolar en España en la etapa del franquismo. Las fotografías que se emplearon en ellas constituyen una riqueza indudable para la reconstrucción de la cultura escolar de la España franquista. El valor que tienen para este estudio viene determinado en tanto que recrean una construcción social de lo que los/as maestros/as consideraron lo esencial de su práctica educativa o de la relación educativa vivida en el centro, en muchos casos con un claro propósito informativo proporcionando un registro etnográfico extraordinario, dejando entrever aspectos que formaban parte del colectivo de su identidad, prácticas simbólicas e incluso aspectos del pensamiento de los profesores, a los que difícilmente se puede acceder con otro tipo de fuentes. En su mayoría han sido realizadas por aficionados o amateur. Otras se corresponden con las publicadas en memorias de los centros o de libros conmemorativos, así como revistas, que la propia institución elabora.

No quisiéramos pasar por alto la crítica externa de las fuentes iconográficas que contiene el archivo fotográfico de estas memorias. El origen del «archivo visual», como señala Ian Grosvenor, está condicionado por el contexto de

Seminario sobre fuentes históricas en el Museo de historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense», *Revista Complutense de Educación*, 8, 1 (1997), p. 305-318, *cfr.* en p. 306.

<sup>10</sup> MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio y otros. *Op. cit.*; COLMENAR ORZAES, Carmen. «El Museo de historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío», RUIZ BERRIO, Julio. (ed.). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, p. 339-361; COLMENAR ORZAES, Carmen. «El Fondo Romero Marín del Museo Manuel Bartolomé Cossío. Memorias sobre las prácticas escolares. La educación infantil», MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (Ed.). *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE y CEME, 2012, p. 197-211; POZO ANDRÉS, M<sup>a</sup> del Mar; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Exploring new Concepts of popular education: politics, religion and citizenship in the suburban schools of Madrid, 1940-1975», BRASTER, Sjaak; SIMON, Frank; GROSVENOR, Ian. *History of Popular Education. Educating the People of the World*. London-New York: Routledge, 2013, p. 221-242; RABAZAS, Teresa; POVEDA, María. «El archivo etnográfico del Museo Manuel Bartolomé Cossío: las prácticas de pedagogía como fuente para la historia de la educación», *Revista Linas* [Florianópolis], 15, 28 (2014), p. 9-32; RAMOS ZAMORA, Sara. «Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través del Fondo Romero Marín del Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío», MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (Ed.). *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE y CEME, 2012, p. 337-354; ROMERO, Beatriz; TOULIER, Boris; COLMENAR, Carmen; RABAZAS, Teresa; RAMOS, Sara. «Fotografía y recuperación de la memoria escolar en espacios virtuales», DÁVILA, Pauli; NAYA, Luis. M<sup>a</sup>. (Coord.). *Espacios y patrimonio histórico-educativo. VII Jornadas científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco, 2016, p. 743-758; PERICACHO GÓMEZ, Javier. «Documentos sobre las prácticas escolares: la labor pedagógica de la ciudad de los muchachos de Vallecas», *Escuela en España y Portugal durante el siglo XX*. Murcia: SEPHE y CEME, 2012, p. 311-322.

cómo ha sido configurado dicho fondo, la intencionalidad del fotógrafo y las informaciones que se consigan obtener.<sup>11</sup>

En este trabajo hemos seleccionado memorias de prácticas relativas a centros escolares en régimen administrativo de Patronato de Madrid y «provincia» para aproximarnos a su representación social. Las fotografías se han seleccionado con la idea de que pudieran ser representativas de la vida de estos centros de Patronato situados en Madrid y alrededores, en los suburbios, como frecuentemente se denominaba, y que reflejaran igualmente el ambiente social y educativo de la España de la época franquista, entre 1950 y 1970. Estas instituciones se dirigían, en términos generales, a un alumnado de status socioeconómico desfavorecido.

Para llevar a cabo el análisis e interpretación iconográfica, nos hemos basado en los trabajos de Erwin Panofsky,<sup>12</sup> Enrique Moradiellos,<sup>13</sup> y especialmente en la técnica de análisis categorial propuesto por Laurence Bardin.<sup>14</sup> Este enfoque metodológico nos ha permitido categorizar dos grandes unidades de significación, que han sido seleccionadas por el nivel de representación y especificidad de los centros escolares estudiados. Por un lado, la categoría de espacios escolares en la que se integran los edificios y las instalaciones de los centros o instituciones y, por otra lado, los protagonistas del proceso educativo, atendiendo a las imágenes de alumnos/as, profesores/as y personas en general, vinculadas al centro así como a las actividades educativas que reflejan la vida escolar. Si bien vamos a realizar nuestro trabajo a partir de esta categorización, somos conscientes de que, en algunos casos, reviste cierta dificultad clasificar algunas imágenes que podrían estar representadas en más de una de las categorías establecidas,<sup>15</sup> por lo que abordaremos el análisis y estudio de los espacios e instalaciones de forma conjunta, así como el de protagonistas y actividades por otro lado.

Para el logro de nuestro objetivo, inicialmente realizamos una selección de memorias en las que se descartaron aquellas que no incluían fotografías, siendo finalmente seleccionadas para el estudio de los centros de Patronato

<sup>11</sup> GROSVENOR, Ian. «From the “Eye of History” to “a Second Gaze”: The Visual Archive and the Marginalized in the History of Education», *History of Education*, 36, 4-5 (2007), p. 607-622, *cfr.* en p. 613.

<sup>12</sup> PANOFSKY, Erwin. *El significado de las artes visuales*. Madrid: Alianza. 1991, p. 45-75.

<sup>13</sup> MORADIELLOS, Enrique. *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Madrid: Akal, 2013, p. 277.

<sup>14</sup> BARDIN, Laurence. *Análisis de contenido*. Madrid: Akal, 2002.

<sup>15</sup> BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; DEL POZO ANDRÉS, María del Mar. (Ed.). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang, 2011.

quince en total.<sup>16</sup> Dichos trabajos contienen en su conjunto un buen número de imágenes entre gráficos, cuadros, estadísticas, grabados, dibujos, postales y fotografías, siendo estas últimas un total de 267, de las cuales hemos seleccionado 210 correspondiendo a edificios 26 fotografías; 74 a instalaciones, 54 a actividades y 58 los protagonistas.

### 3. LOS CENTROS DE PATRONATO EN EL CONTEXTO SOCIAL DE LA ESPAÑA FRANQUISTA

Los centros escolares de Patronato eran instituciones organizadas por el Estado directamente o en sus orígenes, fundadas por instancias privadas, religiosas o laicas, como fundaciones, congregaciones o asociaciones profesionales y que, posteriormente eran subvencionadas o financiadas en su totalidad por instancias públicas. El paso por una guerra civil y por un gobierno que sumió al país en una autarquía política llevó a España a un periodo de grandes dificultades económicas, aumento de la pobreza,

<sup>16</sup> CABRERO SEVILLANO, Francisco. *Problemas educativos relativos a la Agrupación Escolar Marconi*. 1963. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 338); CAMPO VILLEGAS, M<sup>a</sup> Carmen. *Estudios sobre suburbios. Escuelas de suburbios. Patronato de la Venerable Orden Tercera de San Francisco de Asís*. 1961. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 888); CENTENO ASTORGA, M.; OSTALÉ MARIANO, M<sup>a</sup> P. *Problemas socio-pedagógicos en Villa Vallecas*. 1960. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 873); DIEZ GONZÁLEZ, Emma-Soledad. *Problemas pedagógico-sociales presentados en el Grupo Escolar «Padre Poveda»*. 1960. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 70); FERNÁNDEZ DE LUIS, Ignacio. *El Patronato «Nuestra Señora de Fátima». La acción educativa de los suburbios de Madrid*. 1963. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 234); GARCÍA ALONSO, Marina Luz. *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar Padre Poveda*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 263); HURTADO SERRANO, José María. *La escuela en el suburbio vallecano. 1964-1965*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 138); JARA SÁEZ, M<sup>a</sup> de la Peña. *Estudio pedagógico de Fresno de Torote*. 1962. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 867); MONTES ALLEN, Rosa María. *Protección otorgada por el Patronato de Huérfanos de Oficiales del Ejército a los hijos de sus miembros fallecidos*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 258); MORENO, Fermina Dolores. *Colegio internado María Cristina. 1958-59*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 872); OVEJERO SANZ, M<sup>a</sup> Paz. *Problemas pedagógicos que presenta el grupo escolar «Carmen Cabezuolo»*. 1966. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 197); QUINTANS, Isabel; BERNAL, Antonio. *Institución San Isidoro. Escuela-Hogar. 1961-62*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 876); RODRÍGUEZ, Carmen; DÍAZ, Mercedes. *Influencia del medio familiar en el desarrollo intelectual de las niñas del «Albergue María Cristina»*. 1962. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 148); SÁNCHEZ DE LA MOLINA SERANTES, M<sup>a</sup> Luisa. *El Grupo escolar «Padre Poveda»*. 1962-63. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 495); TRAPERO SANTAMARÍA, M<sup>a</sup> Aurora. *Colegio de Huérfanas del Magisterio «María Inmaculada»*. 1960-61. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 43).

hambre y un momento de gran exaltación del nacional-catolicismo y de los valores patrios, como signos de identidad. El régimen reaccionó frente a la doble problemática externa e interna, cerrando filas para asegurar su supervivencia y procediendo a un sucesivo perfilamiento de las instituciones, que había decidido darse. Esta tarea se llevó a cabo mediante una serie de Leyes Fundamentales, que globalmente consideradas, daban forma a la peculiar «constitucionalidad» del sistema. Condicionado por esta situación sociopolítica el gobierno articuló los centros escolares de Patronato para dar respuesta a las necesidades socioeducativas de aquellos momentos.

La mayoría de los centros de Patronato se localizaban en las «zonas suburbanas» de Madrid, que se fueron creando como consecuencia del éxodo rural a las grandes capitales que se produjo en España durante los años cuarenta, cincuenta y sesenta. Los inmigrantes que llegaron a la ciudad se fueron instalando en las zonas periféricas pobres, sin apenas instalaciones e infraestructuras. Constituían, por tanto, poblados de absorción que acogieron gran cantidad de habitantes del campo, huyendo de la pobreza y miseria de la postguerra. Junto a estos inmigrantes también se alojaron durante el conflicto bélico una gran parte del movimiento obrero izquierdista y anarquista contrario al franquismo, ocultándose en estas zonas anónimas del extrarradio.<sup>17</sup> Se encargaron de construir sus casas o chabolas y comenzaron a vivir una vida de miseria y libre de cualquier principio de autoridad.

Ante esta situación, la Iglesia Católica lanzó un mensaje de la última batalla del frente de Madrid que consistiría en la evangelización de los suburbios, junto con la conquista espiritual de las clases trabajadoras.<sup>18</sup> En la década de los años 40, el Estado y la Iglesia comenzaron a preocuparse por atender las necesidades emergentes de esta población e idearon planes de alfabetización y recristianización de los suburbios. Una de las medidas que adoptó el Estado fue la creación del Patronato Escolar de los Suburbios de Madrid,<sup>19</sup> con la finalidad de atender a la organización de las escuelas primarias, postescolares, de aprendizaje de oficios y de crear nuevas escuelas en los barrios donde fueran necesarias para la población escolar de los mismos.<sup>20</sup> Se crearon ciento

<sup>17</sup> LÓPEZ DÍAZ, Jesús. «La vivienda social en Madrid, 1939-1959», *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie Vil, Hª del Arte, t. 15 (2002), p. 298.

<sup>18</sup> POZO ANDRÉS María del Mar; RABAZAS ROMERO, Teresa. Exploring new..., Op. cit, p. 229.

<sup>19</sup> Orden Ministerial de 14 de agosto de 1942.

<sup>20</sup> El Patronato estaba presidido por el Ministro de Educación Nacional, vicepresidente era el Director General de Enseñanza Primaria y los representantes de alta jerarquía eclesiástica y del Régimen: Obispo

veintitrés escuelas en 1942 distribuidas por los distintos barrios de Madrid y zonas periféricas, alcanzando un total de sesenta y cinco escuelas de niños y cincuenta y ocho escuelas de niñas en ese mismo año.<sup>21</sup>

De forma complementaria a este tipo de actuaciones en los suburbios de Madrid, el Estado utilizó también el término de Patronato para regular modelos diferentes de colaboración entre centros que ya habían sido creados por organismos públicos o instituciones, fundaciones o congregaciones religiosas de carácter privado. El marco legal en el que se articulan ofrece un concepto amplio de centro educativo de Patronato. La Ley de 17 de Julio de 1945 sobre educación primaria, en su capítulo II, artículo 26, señala los cuatro grupos de escuelas considerados de Patronato, explicitando las características de cada uno de ellos, que pasamos a detallar:<sup>22</sup> «a) Las que con organización especial establezca el Estado por medio de un Decreto en que se determine su reglamentación; b) Las organizadas asimismo por el Estado con la cooperación de las Diputaciones provinciales o de los Ayuntamientos; c) Las que con carácter obligatorio, preceptuadas por las leyes sociales, instituyan las empresas agrícolas, mineras e industriales o las explotaciones particulares; d) Las que por legados o fundaciones creen los particulares con carácter benéfico-docente».

Según se especifica en esta Ley, dentro del primer grupo quedarían comprendidas las escuelas de ensayo y experimentación, las organizadas con este carácter de Patronato del Estado por las diócesis y parroquias y aquellas otras que, en cumplimiento de fines especiales requieran la cooperación de diversos Ministerios. En esta tipología se han seleccionado dos experiencias: el Grupo Escolar Padre Poveda, cuya dirección fue concedida mediante decreto ministerial a la Institución Teresiana en régimen de Patronato desde 1940 hasta 1974<sup>23</sup> y el Grupo Escolar Carmen Cabezero creado en 1957.<sup>24</sup>

de Madrid-Alcalá, de la Delegación de Auxilio Social, de la Sección Femenina de FET y de las JONS, del Servicio Español del Magisterio, del Servicio Médico-Escolar, del Instituto San José de Calasanz y los técnicos de la Inspección Primaria, junto con técnicos Arquitectos, Ingenieros, etc.

<sup>21</sup> Orden Ministerial de 22 de diciembre de 1942.

<sup>22</sup> Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria en MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. *Historia de la Educación en España. Textos y documentos. Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra*. Vol. II. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, p. 684-686.

<sup>23</sup> RO de 10 de enero de 1940. Este centro público creado en 1933 con el nombre de Alfredo Calderón recibió diversas denominaciones durante el periodo bélico (Carlos Marx y Luis Vives) y tras su concesión a las teresianas recibió el nombre de su fundador «Padre Poveda».

<sup>24</sup> Situado en el barrio de San Blas, se crea en plena zona considerada dentro del movimiento «pro-ciudad».



Las del segundo grupo podrían ser de carácter obligatorio o voluntario. En algunas localidades o provincias sus corporaciones municipales o provinciales podrían sostener en régimen de Patronato un número de escuelas públicas, que habría de ser, respectivamente, según su categoría, el 50, el 30 y el 20 por 100 de las escuelas que, por el censo, correspondiera crear, de acuerdo con el artículo 17.<sup>25</sup> Las de carácter voluntario podrían ser sostenidas en régimen de Patronato por los Ayuntamientos y Diputaciones que lo solicitaran. Tanto en el caso de carácter voluntario, como obligatorio, las corporaciones públicas se obligarían a coadyuvar en la instalación y sostenimiento de los edificios y en la dotación complementaria de sus maestros.

Las del tercer grupo debían comprender todos los períodos de graduación escolar cuando en la producción se utilizara el trabajo femenino, o solamente los tres últimos en caso contrario. El edificio escolar y la vivienda de los maestros debían ser de construcción obligatoria por parte de la empresa en cuanto existiera una matrícula mínima de treinta alumnos. Si no era así, esta obligación podría ser suplida por el sostenimiento e ingreso de los niños en edad escolar en Escuelas-Hogares a costa de la empresa. Las condiciones de los edificios e instalaciones y la índole de la enseñanza en sus diversos aspectos serían las mismas que se determinarían para las escuelas privadas, si bien, y de conformidad con las disposiciones oficiales del Ministerio de Trabajo, el período cuarto de graduación, apropiado a la especialidad de la empresa, se enlazaría con las escuelas de aprendices. Las instituciones complementarias y en especial el servicio médico-escolar debían ser obligatoriamente establecidos y subvencionados por los patronos o empresarios. El profesorado debía ajustarse a los requisitos del artículo 99<sup>26</sup> y, en todo caso, no podría ser tratado en lo que se refiere a la protección social en condiciones inferiores al resto del personal productor de la empresa o explotación. En esta tipología de centros se

dad jardín». Este centro recibe el nombre de Carmen Cabezuero en honor a una falangista que fue asesinada durante la Guerra Civil. Este centro junto a otros dos más conformó el grupo de escuelas creadas por Sección Femenina integradas dentro del proyecto de actividades juveniles de enseñanza primaria elaborados por la Organización.

<sup>25</sup> Dicho artículo de la Ley de 1945 decía así: «El Estado estimulará la creación de escuelas y las creará por sí mismo si fuese necesario, hasta alcanzar en cada localidad un número no menor de una por cada doscientos cincuenta habitantes».

<sup>26</sup> Dicho artículo hacía referencia a las remuneraciones de los maestros privados, señalando que todos los maestros con título profesional que ejercieran sus funciones docentes en escuelas privadas de cualquier clase, percibirían sus remuneraciones mediante contratos de trabajo ajustados a las bases reglamentarias. Estas remuneraciones debían de ser, como mínimo, siempre que lo sean también las condiciones y tiempo de su trabajo docente, análogos en su cuantía al sueldo de entrada del magisterio Nacional.

han encontrado diversas experiencias, pero hemos seleccionado como ejemplo más representativo la experiencia de la Agrupación Escolar Marconi.<sup>27</sup>

Finalmente, las del cuarto grupo habrían de ser establecidas de conformidad con la voluntad de sus fundadores siempre que se adaptaran a las normas del Título I de esta ley, es decir en cuanto a la declaración de principios básicos. Su sostenimiento en caso necesario, o para mayor fomento de la obra, podría ser complementado por la aportación económica o docente del Estado. En este grupo se encuentran la mayor parte de los centros recogidos en las memorias. Se tratan de centros creados por congregaciones religiosas o fundaciones benéfico-asistenciales.<sup>28</sup>

Avanzando en el contexto sociopolítico de España, la nueva situación económica, con la creciente interdependencia respecto de las economías occidentales, obligó al régimen a poner fin a su política de autarquía. El Plan de Estabilización de 1959 y los consecutivos, así como los Planes de Desarrollo en el periodo de 1964 a 1975 dieron respuesta a las demandas de la sociedad apuntando directamente a la vivienda, la sanidad y a la educación. Los problemas sociales derivados de esta emigración masiva motivaron que en el año 1963 el Instituto Nacional de la Vivienda encargara a la Obra Sindical del Hogar la construcción de Unidades Vecinales de Absorción (UVA) –según Decreto de 12 de enero de 1963–. Eran un sistema de construcción urbana de viviendas de protección oficial donde se realojaron a estas familias, tratando así de descongestionar el cinturón suburbial de las capitales.<sup>29</sup> En lo que respecta a la educación cabe destacar la Ley de Educación Primaria de 29 de abril de 1964,<sup>30</sup> que extendía la obligatoriedad de la enseñanza hasta los catorce años,

<sup>27</sup> Se trata de una empresa española que se dedicaba a la telegrafía sin hilos y que se instaló a las afueras de Madrid, construyendo un poblado urbano en el sur de Madrid (Villaverde), dotado de diferentes servicios para los trabajadores, simulando un pueblo o un barrio grande. Las escuelas se crearon en régimen de Patronato en 1957, denominándose Agrupación Escolar Marconi, S.A.

<sup>28</sup> De los centros localizados en las memorias, se han seleccionado algunos centros de Vallecas: la Obra Mater Amabilis, la escuela parroquial de San Pedro Ad Víncula y el Patronato del Padre Pulgar; el Colegio-Patronato de Fátima creado en Usera, el Patronato de San Francisco de la Venerable Orden Tercera de San Francisco de Asís al que pertenecen seis escuelas situadas en la periferia sureste de Madrid; el Patronato de Marqués de Almenara, que crea una escuela en Fresno de Torote; el Patronato perteneciente a la Junta Central de Protección a los Huérfanos del Magisterio Nacional que tiene a su cargo el colegio de huérfanos del Magisterio «María Inmaculada» y el «Colegio de las Mercedes» como Patronato de huérfanos de oficiales del Ejército.

<sup>29</sup> RAMOS ZAMORA, Sara. (Ed.). *Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016, p. 179.

<sup>30</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Colección Legislativa*. 1964. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1972.

modificando en este sentido la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. La nueva ley permitía, además, incorporarse desde el nivel primario al tercer curso del bachillerato general o laboral después de haber conseguido el certificado de estudios primarios. Esta flexibilización en la vieja estructura segregada, que permitía esta Ley constituyó un paso adelante hacia el logro de una primaria de tronco único. Pero quedaba sin embargo una discriminación en la base del sistema educativo pues sometía al alumnado a una doble vía, que se iniciaba a los diez años, edad en que «elegía» o bien el acceso al bachillerato o la continuidad en el nivel primario. En este sentido, la nueva ley no modificó a la de 1945. La ley de Educación primaria de 1964 se complementó con la de 21 de diciembre de 1965 sobre reforma de la enseñanza primaria, cuya innovación fundamental residía en la elevación de los estudios de magisterio, exigiéndose ahora el título de bachiller superior para el ingreso en la Escuela Normal. La mencionada «explosión escolar», que se produjo en España en la década de los sesenta del siglo xx, se hará especialmente significativa en las enseñanzas media y universitaria. Como señaló Puelles Benítez, las consecuencias fueron importantes: «De un lado, la imprevisión ministerial hará frente a la demanda con una política de construcciones escolares siempre desbordada por la realidad; de otro, mediante una política de contratación masiva de profesorado... Estos problemas no sólo no se resolverían con el equipo Villar Palasí, sino que las contradicciones se agravarían aún más al tratar de implantarse la reforma educativa auspiciada por la ley general de educación».<sup>31</sup>

Así las cosas, y en lo que respecta a las escuelas de Patronato, las reformas de la Ley de 1945 no plantearon ninguna reforma concerniente a las escuelas de Patronato. Sin embargo, unos años más tarde, se aprobó un reglamento de escuelas nacionales de enseñanza primaria en régimen de Patronato escolar, mediante una orden ministerial de 1967,<sup>32</sup> con la cual se dictaban las normas reguladoras sobre la creación, provisión, régimen interno e inspección de esas escuelas, así como los deberes y derechos de los consejos escolares primarios, que las tutelaban y de los directores y maestros de las mismas. En su artículo primero, sobre su ámbito de aplicación, se decía textualmente: «Son Escuelas nacionales de Patronato aquellas en las que el nombramiento de Directores escolares y de maestros pertenecientes a los respectivos Cuerpos especiales se

<sup>31</sup> PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos. 1999, p. 334.

<sup>32</sup> BOE, nº 30 (4 de febrero de 1967), p. 1518-1519.

realiza por la Administración a propuesta de una Entidad denominada Consejo Escolar Primario, encargado de patrocinar la Escuela. El Consejo Escolar Primario está compuesto por representantes de la Entidad patrocinadora, de la autoridad local, de los padres de familia y de la Dirección General de Enseñanza Primaria».

En el capítulo dedicado a la creación de escuelas, se añadía que también formarían parte de dicho Consejo, los representantes de la Inspección educativa, que ejercerían las funciones de asesoramiento técnico-pedagógico, un director escolar, un director de escuela graduada, si los hubiese, y una representación de los maestros, a razón de uno por cada veinticinco o fracción con un máximo de tres. En el artículo 6º se disponía que sería el Patronato el encargado de facilitar los locales escolares, debidamente dotados de mobiliario y material y las viviendas del director escolar y de los maestros o, en su defecto, abono de la indemnización sustitutiva, sin perjuicio de las aportaciones estatales, que pudieran concederse a estos efectos. Correspondería también al Patronato las atenciones de conservación y sostenimiento de las escuelas.<sup>33</sup>

En nuestro trabajo, examinando las Memorias de Prácticas, concernientes a este tipo de centros educativos y, al margen de su fuente de financiación, hemos detectado tres modelos fundamentales: el modelo experimental de innovación pedagógica; el modelo benéfico-social (Iglesia, Ejército) y el modelo fabril-laboral vinculados a empresas.

#### 4. IMAGEN Y REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LAS ESCUELAS DE PATRONATO

##### 4.1 Edificios e instalaciones

Las fotografías de los edificios y los espacios escolares son elementos de representación social que nos aproximan a lo que Bourdieu denominó *habitus* por identificarse con un determinado público y dirigirse a grupos sociales particulares, diferenciando así su condición de clase social.<sup>34</sup> Siguiendo un discurso similar, Antonio Viñao señala que el emplazamiento de los edificios no es al azar y determina el contexto social al que se dirige, pues bien en la

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 1518.

<sup>34</sup> VIÑAO FRAGO, Antonio. «Los espacios escolares. ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?», DÁVILA, Paulí; NAYA, Luis Mª; ZABALETA, Iñaki. *Op. cit.*, p. 25-60.

mayor parte de los centros de Patronato se aprecia que la ubicación de los edificios respondía a una finalidad social dirigida a las clases trabajadoras.<sup>35</sup> El mensaje que ofrecen las imágenes de los edificios e instalaciones está más dirigido a trasladar a la sociedad y a las instancias públicas que las subvencionan, el reflejo de los valores morales, políticos y religiosos, insertos en la educación que llevan a cabo, y propio de los sectores sociales de las clases trabajadoras.

De las noventa y ocho fotografías que se podrían clasificar en la categoría de edificios e instalaciones, sólo hemos encontrado veintiséis imágenes relativas a construcciones escolares. De las cuales, se han seleccionado algunos ejemplos o tipologías de edificios muy diferentes: como por ejemplo el del Grupo Escolar «Padre Poveda», la Agrupación Escolar Marconi, las escuelas del Patronato de Huérfanos del Ejército o las escuelas de Huérfanos del Magisterio y una escuela de suburbio. Todos ellos presentan rasgos distintivos de cómo fueron creados, su ubicación, finalidad, instalaciones, recursos, etc.

En primer lugar, destacamos la construcción arquitectónica del Grupo Escolar Padre Poveda como ejemplo de una construcción escolar durante la II República (véase fotografía 1 al final del texto), que responde al modelo racionalista e higienista de la escuela graduada.<sup>36</sup>

La arquitectura escolar se configuró desde el programa pedagógico-sanitario racional, mediante el diseño funcional de la misma, revestido de un estilo nacional-regionalista que pretendía ser diferenciado para las distintas regiones. Estas construcciones se caracterizaban por la desnudez de los materiales utilizados de acuerdo a las teorías de la arquitectura moderna, los criterios de durabilidad y firmeza procedentes de la arquitectura clásica y la sobriedad y sencillez de líneas, de acuerdo a los criterios estéticos que los institucionistas pretendían para la escuela.<sup>37</sup>

El colegio se crea en una zona suburbial de Madrid, en un espacio del ensanche industrial de Madrid, denominada Ciudad Jardín (Prosperidad). La población es de clase social baja, gente obrera que vive en los suburbios de

<sup>35</sup> *Ibídem*, p. 16.

<sup>36</sup> Este centro se creó en 1933 con el nombre de Grupo Escolar «Alfredo Calderón». Unos años más tarde, en 1937 recibió el nombre de «Carlos Marx» y tras la Guerra Civil se volvió a cambiar su denominación a «Luis Vives» (RO de 20 de abril de 1939). Un año más tarde el Estado acordó conceder a la Institución Teresiana la dirección del Grupo Escolar, recibiendo el nombre de su fundador «Padre Poveda» en 1940 (RO de 10 de enero de 1940).

<sup>37</sup> LAHOD ABAD, Purificación. «Los modelos escolares de la Oficina Técnica para la construcción de escuelas», *Historia de la Educación*, 12-13 (1993-1994), p. 148.

Madrid. Las autoras de las memorias mencionan que las niñas que acuden al colegio son hijas de obreros cualificados de las fábricas e industrias que se crearon en dicho barrio. En una de las memorias de prácticas se detallan las diferentes industrias que se fueron estableciendo en esta zona industrial: laboratorios farmacéuticos, fábricas textiles, de cartonaje, de industria automovilística, de aparatos de precisión, relojes, etc. Muchas de estas fábricas e industrias se convirtieron en la salida laboral para gran parte de las alumnas que se formaron en este colegio, según lo expresa una de las autoras, respondiendo «al ideal de formar una obrera eficiente, hábil, responsable, digna, buena colaboradora, compañera y subalterna».<sup>38</sup>

En la imagen se puede apreciar que es un gran edificio, ocupa toda una manzana. En su parte delantera tiene un pequeño jardín y cuenta con ventanas grandes, de acuerdo a las normas de higienismo en las que fue construido. Consta de tres plantas y una azotea. En la planta baja se localiza el comedor, la cocina, salón de actos, sala de proyecciones, roperos, dispensario médico escolar, cuarto de estar de antiguas alumnas y dependencias. En la primera planta se ubica el jardín de infancia, párvulos, las clases de primer grado, la secretaría de dirección y la capilla. El segundo piso comprende las aulas de los grados superiores, de iniciación profesional (secretariado, corte y confección, telares, etc.) y las clases de preparación para los estudios secundarios. Por último, la azotea se utiliza como gimnasio para realizar las actividades de educación física y recreo para los más pequeños.<sup>39</sup>

Por otra parte, podemos hablar de otro estilo arquitectónico representado por las escuelas de Patronato pertenecientes al modelo fabril-laboral vinculado a fábricas o industrias, muy acorde con la construcción empresarial donde se ubicaba la escuela. En este trabajo, tomamos como ejemplo la empresa Marconi. Originaria desde 1910 como Compañía nacional de Telegrafía Sin Hilos, tomó el nombre de Telegrafía Marconi «Telmar» en 1917 hasta 1935 en el que es modificado definitivamente por Marconi Española S.A.<sup>40</sup> La

<sup>38</sup> GARCÍA ALONSO, Marina Luz. *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar «Padre Poveda»*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, FRM, ref. 263), p. 85.

<sup>39</sup> SÁNCHEZ DE LA MOLINA SERANTES, M<sup>a</sup> Luisa. *El Grupo escolar «Padre Poveda», 1962-63*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, FRM, ref. 495), p. 33-34.

<sup>40</sup> De los 15 empleados que comenzaron a trabajar en dicha empresa se pasó a unos 3.700 en los años sesenta. La inmersión diaria de sus trabajadores en las tareas profesionales de la fábrica fue elemento clave para que la empresa decidiera abordar el problema de absentismo escolar y las dificultades de las familias para poder estar con sus hijos. Marconi elaboró una respuesta global para las necesidades sociales de sus empleados y familias.

fotografía 2 al final del texto deja entrever parte de la Agrupación Escolar Marconi. Emplazado en la zona central del poblado Marconi, las líneas arquitectónicas son tradicionales y de calidad constructiva muy básica y pobres. Muros de ladrillo y enfoscado y cubiertas de teja a cuatro aguas que siguen unos patrones constructivos más propios de un modelo de edificación residencial-rural. Todo el edificio estaba ejecutado en una planta.

Y es que la modernización industrial y recuperación económica en la etapa desarrollista del franquismo propició que el Instituto Nacional de Industria promoviera en zonas periféricas de Madrid lo que se denominaron «poblados al servicio de las zonas industriales y militares» asignando a zonas como la Unidad Vecinal de Villaverde esta función residencial industrial. El desarrollo de empresas a las afueras de Madrid capital contribuyó a la regeneración de un tejido social y económico con unas necesidades sociales, sanitarias, culturales y educativas muy similares. En este sentido, estas empresas construyeron a modo de pequeñas ciudades en la que se articularon un conjunto de viviendas junto a una escuela, iglesia y servicios básicos.<sup>41</sup> Las Escuelas Marconi fueron una de las aportaciones más importantes. Funcionaban en régimen de Patronato desde 1957, denominándose Agrupación Escolar Marconi desde 1963, ya que estaban bajo la tutela de la empresa española Marconi S.A. (antigua Compañía Internacional de Telegrafía sin Hilos) e integradas en el poblado del mismo nombre, construido para proporcionar vivienda y servicios a los empleados de la misma. Dicho poblado estaba constituido desde su creación a finales de los años cincuenta por unas 200 familias, cuyos trabajadores desempeñaban distintas actividades profesionales (ingenieros, peritos, administrativos y operarios). También había maestros/as y párroco. El poblado Marconi, como núcleo urbano pertenecía a Villaverde, al sur de Madrid y estaba dotado con una red de comercios, un economato del Instituto Nacional de Industria (INI), dos clínicas, una de ellas de urgencia, farmacia e iglesia. Los terrenos fueron cedidos por la compañía, mediante un concierto con la Obra Sindical del Hogar.

Un tercer modelo de edificios viene representado por los Patronatos que se crean con carácter benéfico-docente, como pueden ser el Patronato de Huérfanos del Ejército o el Patronato Ntra. Sra. de Fátima, la Escuela-Hogar

<sup>41</sup> Empresas como Boetticher y Navarro, dedicada a la fabricación de material pesado para la industria hidroeléctrica, ascensores y calefacción albergó más de 900 empleados en los años cincuenta; o la empresa Marconi, dedicada al servicio de las comunicaciones militares, civiles, de navegación aérea, así como de servicio radiodifusión y objetos domésticos modernos, son ejemplos claros de este tipo de empresas.

San Isidoro, o el Albergue de María Cristina. Los patrones arquitectónicos de este tipo de centros representan un modelo de edificación residencial-urbano. En el barrio de Usera había dos colegios de Patronato, el Colegio Patronato de la Providencia correspondiente a una escuela graduada de niñas, párvulos y escuelas profesionales femeninas y en la Colonia Los Almendrales, el Colegio-Patronato de Fátima, creado en 1948 y dirigido por los Hermanos Clérigos de San Viator. Este último, ofrecía primera y segunda enseñanza, una escuela de aprendices, y un comedor de Auxilio Social para los más necesitados. El edificio, de varias plantas y de líneas austeras, se articulaba en pabellones con grandes espacios de recreo. De similares características, encontramos el diseño arquitectónico del Patronato del Colegio de Huérfanos del Ejército y del Patronato de Huérfanos del Magisterio (véanse fotografías 3 y 4).

Este Patronato toma su origen en 1943, momento en que las asociaciones benéficas de cada Arma del Ejército se refundieron, dando lugar a su vez a tres Patronatos de huérfanos: el de hijos de oficiales, el de hijos de suboficiales y el de hijos de tropa. La legislación que lo enmarca está constituida por el Decreto de 9 de abril de 1954 y la O.M. de 9 de marzo de 1962, disponiendo la continuidad de su aplicación bajo la dependencia directa del Ministerio del Ejército. La Jefatura de Patronatos asumió todas las funciones que tenía atribuidas la Dirección General de Enseñanza Militar. El objetivo perseguido por el Patronato de Huérfanos del Ejército era «procurar a sus acogidos una formación intelectual, moral, religiosa y patriótica, es decir una formación íntegra en todos sus aspectos». <sup>42</sup> Tenía numerosos colegios propios de niños y de niñas, en los que se daba enseñanza desde párvulos hasta bachiller superior y una variada gama de carreras medias, como magisterio, secretariado, idiomas, música, enfermería, etc. Poseía también residencias universitarias, en las que se cursaban toda clase de carreras civiles, así como la preparación para la Academia Militar. La mayoría de estos colegios eran dirigidos por congregaciones religiosas.

Respecto a las instalaciones de algunas escuelas, nos parecen muy representativas dos fotografías realizadas a una escuela de suburbio en Vallecas durante los años cuarenta (véase fotografías 5 y 6), pudiendo ser contrastada con la evolución que se produce en dicha escuela durante el desarrollo tecnocrático.

<sup>42</sup> Cfr. en MONTES ALLEN, ROSA M<sup>a</sup>. *Protección otorgada por el Patronato de Huérfanos de Oficiales del Ejército a los hijos de sus miembros fallecidos*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, FRM, ref. 258), p. 13.



La datación cronológica de la imagen de la izquierda es de 1946 y se sitúa en Vallecas, por entonces un suburbio de la capital y una zona de marginación social, donde las condiciones de vida eran en ocasiones muy precarias, ya que amplios sectores de la población vivían en chabolas y en «cuevas» hechas con latas y restos de automóviles desguazados, los llamados «cocherones». <sup>43</sup> La fotografía nos revela un escenario pobre, un local viejo, sin pintar, cuya única decoración en las paredes eran los símbolos del nacional-catolicismo, de obligado uso en cualquier aula o lugar de enseñanza, como se puede apreciar en el plano más alejado, al fondo de la estancia. El mobiliario escolar también nos muestra una extrema precariedad: mesas de caballete y bancos de madera sin respaldo, sin duda insuficientes para albergar sentadas a las primeras alumnas, jóvenes y adultas, como se muestra en alguna foto complementaria de la que estamos comentando. Afortunadamente el local inicial, donado a la obra social pedagógica «Mater Amabilis», fue posteriormente sustituido por otros locales de características más aceptables para la enseñanza, en los que, como se muestra en la imagen, la simbología patriótica y religiosa sigue presente demostrando que la tarea de «regeneración» vinculada a la Iglesia católica era una realidad. La «Obra de Mater Amabilis», nació en 1946 con el objetivo de «educar a la joven obrera fomentando en ella el amor a la familia, reintegrándola al hogar cuando se case, evitando así que la mujer se desplace de él al verse obligada por las condiciones económicas, que la vida le plantee». <sup>44</sup> Se trataba de proporcionar conocimientos teóricos y prácticos, «que hagan de ella una buena esposa, una verdadera y auténtica madre cristiana y una hábil y experta ama de casa» además de enseñarles un oficio. Más tarde la Obra, integrada por un grupo de «señoritas», solicitó al Ministerio de Educación Nacional crear una escuela unitaria abriendo sus puertas en 1959 a cargo del Patronato Padre de la Cruz, que más adelante fundó clases para edad post-escolar y una escuela-taller de corte y confección, de modistas, de alfombras, bordado, escuela-cocina y mecanografía. <sup>45</sup>

<sup>43</sup> CENTENO ASTORGA, M.; OSTALÉ MARIANO, M<sup>a</sup> P. *Problemas socio-pedagógicos en Villa Vallecas. 1960*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 873), p. 8.

<sup>44</sup> *Ibídem*, p. 42.

<sup>45</sup> Otras obras sociales, de las que se habla en esta Memoria, fueron la «Parroquia de San Pedro ad-vin-cula» y el «Patronato del Padre Pérez del Pulgar», que igualmente fundaron distintas instituciones educativas. En los años sesenta, fechas en las que se elaboró esta Memoria, se alude a 200 escuelas nacionales y municipales, que tenía en ese momento la villa de Vallecas, así como un Instituto de orientación profesional, una escuela de artesanía y unos 50 centros docentes particulares. Además de «La ciudad de los Muchachos» y el Instituto Tajamar, estando en proyecto entonces la construcción de un instituto laboral. *Ibídem*, p. 35.

## 4.2 Protagonistas y actividades

La representación social de la infancia aparece vinculada al principio de actividad y al valor de la felicidad. Una gran parte de los autores de las memorias han escogido escenas de la vida cotidiana escolar en la que aparece representado el juego infantil (véanse fotografías 7 y 8).

Sin embargo, en relación al tipo de actividades que reconstruyen la vida social de los centros escolares, observamos diversas representaciones que se pueden agrupar en tres clases de fotografías: en un primer grupo las actividades que representan la enseñanza activa e innovadora; en segundo lugar, las actividades que visualizan la labor benéfico-asistencial de la infancia (comedores, asistencia sanitaria, etc.) y, en un último grupo, se incluyen las imágenes que representan actividades de iniciación profesional dirigidas a los hijos, hijas y huérfanos/as de las clases trabajadoras.

En relación a la representación de la enseñanza activa e innovadora la podemos ver reflejada en algunas fotografías que recogen las memorias del Grupo Escolar Padre Poveda, que visualizan una configuración del aula diferente a la que se realizaba en las aulas franquistas, con una metodología innovadora como es la educación personalizada. Gracias a las fotografías 9 y 10 podemos ver representado este sistema de enseñanza que posteriormente se introdujo en la reforma educativa de 1970.

Uno de los elementos diferenciadores respecto a la coreografía escolar de otros centros públicos en régimen de Patronato es la organización del aula en mesas individuales, alternando disposiciones grupales, donde se puede observar de forma simultánea la aplicación del sistema de enseñanza individual con metodologías cooperativas. Las alumnas pueden estar realizando diversas actividades, adaptándose a su interés, en función de un plan de trabajo mensual y semanal. Como se puede comprobar en la fotografía, algunas alumnas están leyendo, mientras otras dibujan, al mismo tiempo otras cosen, escriben, etc. La introducción del sistema de enseñanza individualizada, lo introducen las teresianas en los centros que dirigen y tiene una gran influencia de la pedagogía personalista desarrollada en Francia por el jesuita Pierre Faure. Las teresianas durante las décadas de los años 50 y 60 se formaron en Francia con este tipo de metodología que consiste en «capacitar al sujeto para dirigir su propia personalización, configurando la teoría y la práctica de un determinado

estilo de educación denominada personalizada»,<sup>46</sup> Ángeles Galino se encarga de fundamentar la pedagogía personalizada francesa y señala, citando a Faure, que «lo importante en la individualización del trabajo no es la realización material de una serie de ejercicios, aunque ayuden a comprender, memorizar o aplicar una serie de nociones, sino la invitación al trabajo personal, a la capacidad de conquista y asimilación de las nociones».<sup>47</sup> La función del docente es de consejero, proporcionando espacios para que los estudiantes interpielen con sus compañeros y se ayuden unos a otros, propiciando al mismo tiempo la educación comunitaria o cooperativa.

Otra de las innovaciones que nos hemos encontrado está relacionada con la introducción de avances tecnológicos en el aula. Las Escuelas Marconi ofrecen a través de las imágenes una representación de un modelo de enseñanza moderno, fotografiando los medios audiovisuales como un magnetófono, un cinematógrafo, el proyector fijo como materiales innovadores y revolucionarios por sus posibilidades didácticas. Las diapositivas, procedentes de la Comisaría de Extensión Cultural, de las excursiones y visitas realizadas así como de casas comerciales, promovieron un estilo de enseñanza más innovador que tal y como destaca la autora de la memoria de prácticas, permitían «introducir una lección; preparar el núcleo de la lección; preparar visitas a museos y excursiones; como complemento a las primeras también puede usarse para informar sobre algún aspecto particular de la lección; como medio de examen y como centro de interés para el lenguaje».<sup>48</sup> Se compaginaba el proyecto fijo con el magnetófono ambientando el contenido de las diapositivas, o se usaba el magnetófono para poner cuentos gimnásticos grabados y transmitidos por altavoces mientras los niños realizaban sus clases de educación física y deporte. Por otro lado, las películas de cine que se proyectaban eran de la Cinemateca Educativa Nacional dado que la Agrupación Escolar Marconi era beneficiaria de la misma ofreciendo así más posibilidades educativas a los niños y niñas atrayendo su motivación (véanse fotografías 11 y 12).

Aspecto clave que también representa a las escuelas de Patronato, viene dibujado por las actividades educativas que se realizaban fuera del aula, encontrándonos dos ejemplos. Por un lado, el uso de los espacios distribuidores

<sup>46</sup> GALINO, Ángeles. «La pregunta por el hombre», GALINO, Ángeles; PRELLEZO, José Manuel; VALLE, Ángela del. *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid: Rialp, 1991, p. 51.

<sup>47</sup> GALINO, Ángeles. «El personalismo y la educación personalizada en Francia», *op. cit.*, p. 149.

<sup>48</sup> CABRERO SEVILLANO, Francisco. *Problemas educativos relativos a la Agrupación Escolar Marconi*. 1963. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 338), p. 45.

con fines pedagógicos en el que los pasillos que conectaban las aulas escolares con el resto de instalaciones, cambian su función convirtiéndose en espacios de relación, perdiendo el tradicional y exclusivo uso de circulación al emplearse para la exposición de trabajos escolares y lugar de reunión de los niños y niñas. Por otro lado, la realización de paseos escolares y las excursiones son un elemento muy recurrente para ejemplificar la imagen social de una escuela abierta y de un modelo pedagógico activo (véanse fotografías 13 y 14).

En cuanto a las actividades que representan la labor benéfico-asistencial y de protección a la infancia de los Patronatos madrileños, podemos afirmar que las imágenes pretenden demostrar que sus actividades están en consonancia con las directrices del Estado que reguló a través del artículo 47 de la Ley de educación primaria, la creación de comedores y roperos escolares financiados por el gobierno o en colaboración con otras instituciones benéficas estatales o privadas (fotografías 15 y 16).<sup>49</sup>

Otros ejemplos vienen representados por el Albergue María Cristina, y el Patronato de Francisco de Asís, donde convivían, recibían alimento y educación niños y niñas procedentes de familias trabajadoras o en situación socio-económica desfavorecida. En concreto el Albergue María Cristina<sup>50</sup> dependía del Departamento de Beneficencia General y Obras sociales del Ministerio de la Gobernación. Las Hermanas de la Caridad realizaban la labor administrativa interna, auxiliar, la dirección del personal subalterno, la enseñanza de orden religiosa y moral y de todos los cuidados que las niñas y niños necesitaran de orden físico, intelectual y moral. Esta labor benéfico-social venía acompañada de una importante labor evangelizadora de las religiosas, como muy bien ejemplifica y representa la siguiente imagen perteneciente al Patronato de Huérfanos de Oficiales del Ejército. Es una

<sup>49</sup> Artículo 47. Instituciones benéficas y de protección. Ley de 17 de Julio de 1945 sobre Educación Primaria. *BOE*, nº 199 (18 de julio de 1945), p. 396-397.

<sup>50</sup> Toma su origen en el antiguo «Asilo de hijos de lavanderas», fundado en 1872 por la reina Victoria de Saboya, esposa del monarca Amadeo I, para atender a los hijos de las lavanderas, que entonces acudían a orillas del Manzanares con el fin de realizar su trabajo y ayudar al sustento de la familia en situación precaria. Su primer edificio estuvo en el Paseo de la Florida, frente a la antigua Estación del Norte. Tras la abdicación de Amadeo de Saboya, la Casa-Asilo de Lavanderas quedó sin protección y desprovista de ayuda material por parte del Estado. A principios del siglo XX pasó a ser considerada establecimiento benéfico-provincial, con lo que se consolidó su situación económica al recibir desde entonces una subvención anual. Arrasado el edificio durante la guerra civil española, se estableció el centro provisionalmente en una casa de la calle Blasco de Garay y se inició, por parte de la Dirección General de Regiones Devastadas, la construcción del nuevo edificio en un solar cedido por el Ayuntamiento, en el Paseo Imperial, que quedó terminado en 1944. Siendo esta zona de Madrid entonces habitada por sectores sociales obreros, las mujeres trabajadoras en distintos oficios y servicios, llevaban a sus hijos/as al centro para ser atendidos durante el día.

fotografía de 1959 que ofrece una composición fotográfica bien preparada y muy estática, realizada por un fotógrafo profesional. Niñas a un lado, niños al otro lado, y todos perfectamente uniformados, demostrando disciplina, y una infancia atendida por sus ropas y aspecto. Las maestras están situadas detrás de todos los niños con sus trajes propios de religiosas que combinan claramente con el fondo de la imagen en la que se encuentra la fachada de la Iglesia, dedicada a la Virgen milagrosa de Lourdes. El culto religioso arropa la escena escolar y por tanto acredita una proximidad hacia la educación católica (véase fotografía 17).

Por último, observamos un conjunto de fotografías que nos acercan a la regeneración social a través de una capacitación profesional y técnica de las clases trabajadoras. Impulsada por la labor social de la Iglesia y del Estado como se ha venido reflejando a lo largo de este trabajo, sin duda la Ley de Educación Primaria sería decisiva para la transformación de la escuela hacia la iniciación profesional. Alfonso Iniesta, Inspector Jefe de Primera Enseñanza, señaló la importancia de esta preparación profesional en las escuelas donde «no se trata de formar aprendices o técnicos; se desea que los temas fundamentales del mundo del trabajo y, sobre todo, los formativos y de moral profesional, puedan percibirlos los niños, de tal modo, que cuando lleguen a las fábricas o talleres no sean para ellos cosa nueva, no estén expuestos a la influencia malsana de los compañeros».<sup>51</sup> Pero la educación profesional se orientó de forma diferenciada. Como la enseñanza elemental y de perfeccionamiento, la formación de las niñas se orientará para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas y a los niños se les formará para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas. Posteriormente con el desarrollismo tecnocrático se impulsaron políticas educativas que fueron cristalizándose en reformas donde se otorgaba una mayor importancia a la cualificación obrera y formación técnica de los trabajadores.<sup>52</sup> Entre las actividades profesionales

<sup>51</sup> Alfonso Iniesta en una de sus intervenciones sobre la situación de la enseñanza primaria en Madrid que realizó el 1 de febrero de 1948: «La enseñanza primaria pública y privada», *ACN de P*, Año xxiv, nº 406 (1948), p. 3.

<sup>52</sup> La Ley de Enseñanzas Técnicas, de 20 de julio de 1957, anunciaba en su preámbulo que un amplio programa de industrialización y una adecuada ordenación económica y social emplazarían a España en una excepcional coyuntura de evolución y progreso, y para su puesta en práctica se requería el concurso de aquel número de técnicos dotados de una sólida formación profesional. Por lo que era necesario organizar estudios técnicos, revisar la organización y los métodos de enseñanza para conseguir que un número mayor de técnicos se incorporasen a los puestos de trabajo donde con el máximo esfuerzo contribuirían con el bien común. El discurso tecnócrata se fue implantando en los centros de Patronato madrileños, en donde se recogen una gran parte de imágenes de actividades de iniciación o capacitación profesional. Se planteó

dirigidas a las mujeres, las imágenes que se repiten con más insistencia son las que están relacionadas con los tejidos o la especialidad de corte y confección, salida laboral de muchas mujeres que trabajaban como costureras en fábricas textiles y para grandes almacenes comerciales. En las fotos que se acompañan en una de las memorias, se aprecian algunas profesiones relacionadas con los tejidos: preparando el telar, tejiendo alfombras, clases de costura, actividad del planchado, practicando la costura con máquinas de coser. Observamos una gran cantidad de recursos en el desarrollo de estas actividades profesionales, así como una modernización de la maquinaria utilizada: telares, máquinas de coser, planchas, etc. (véase fotografías 18 y 19).

Otra de las actividades profesionales más características del Grupo Escolar Padre Poveda fue la formación de secretarías para las alumnas que destacan intelectualmente, mediante la enseñanza de taquigrafía y mecanografía, tal y como se puede apreciar en la fotografía 20. El centro contaba con máquinas de mecanografía y con profesorado especializado para la enseñanza del lenguaje taquigráfico. En una de las memorias, la autora menciona que estas alumnas son reclamadas por las empresas y fábricas para trabajar en ellas.<sup>53</sup>

Respecto a la actividad profesional para los chicos sólo se han encontrado las fotografías 21 y 22 que hacen referencia a talleres de carpintería que el Patronato de Vallecas tenía como salida profesional para los estudiantes varones. Pensamos que la fase de iniciación profesional de los niños se desarrollaba en los talleres, escuelas de iniciación profesional, Institutos laborales,<sup>54</sup> que se fueron creando en las zonas suburbanas debido a la

como una actividad de iniciación profesional y de inserción socio-laboral, que se fue institucionalizando para las clases sociales más desfavorecidas de forma diferenciada para mujeres y hombres.

<sup>53</sup> GARCÍA ALONSO, Marina Luz. *Iniciación profesional femenina en el Grupo Escolar Padre Poveda. 1959*. Madrid: UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita. FRM, ref. 263), p. 85.

<sup>54</sup> La Ley de Bases de Implantación y regulación de la enseñanza media y profesional de 16 de julio de 1949 (BOE 17 de julio de 1949) planteó una nueva modalidad de bachillerato, los Institutos Laborales. La Enseñanza Media y Profesional es aquella modalidad docente, que, además de cumplir la finalidad general del Bachillerato en orden a la formación humana de los alumnos y a la preparación de los más capacitados para el acceso a estudios superiores, tiene por especial objeto: a) Hacer extensiva la Educación Media al mayor número posible de escolares; b) Iniciarlos en las prácticas de la moderna técnica Profesional; c) Capacitarlos para el ingreso en Escuelas y Centros técnicos. Posteriormente, como reconoce Capitán Díaz, la Ley de 1955 fue el segundo intento serio y coherente de Formación Profesional durante el franquismo –el primero fue la Ley de 1949 sobre las Bases de implantación y regulación de la Enseñanza Media y Profesional– para atraer y orientar profesionalmente a una gran masa de población española que residente en sectores industriales, rurales y marítimos, se incorporaban mal y pronto, tras los estudios primarios, a cualquier trabajo u ocupación. CAPITÁN DÍAZ, Alfonso. *Educación en la España Contemporánea*. Barcelona: Ariel Educación, 2000, p. 267. Cfr. Ley de 20 de julio de 1955 sobre Formación Profesional Industrial (BOE de 21 de julio de 1955).

complejidad de los materiales y a la dificultad de que las escuelas contasen con instalaciones idóneas que requieran las especialidades técnicas e industriales, como los talleres de carpintería, mecánica, electricidad, etc.

## 5. CONCLUSIONES

Las fotografías escolares, procedentes de colecciones documentales no publicadas, nos ofrecen un interesante conjunto de fuentes primarias iconográficas que permiten reconstruir, junto con otros tipos de fuentes, la realidad social y escolar de una época histórica del contexto educativo de Madrid y, en concreto, de un tipo de centros que se prodigaron en ese momento y que ofrecían modelos pedagógicos, dirigidos a los grupos sociales más desfavorecidos económicamente. Los centros educativos de Patronato estaban financiados total o parcialmente por el Estado o por las administraciones locales o provinciales. Regulados en la Ley de enseñanza primaria de 1945 y posteriormente por el reglamento de 1964 sobre Patronatos escolares, ofrecían un modelo híbrido de centros, que tenían características diferentes, dependiendo del origen de su fundación y de los objetivos benéfico-docentes perseguidos. Sus denominaciones podían ser diferentes, dependiendo del tipo de alumnado a quienes fuesen dirigidos y de la función social, que se pretendiese: escuela-hogar, internado, albergue, colegio, escuela, agrupación escolar, escuelas de suburbios, nocturnas, profesionales, etc.

Las memorias de prácticas del Museo de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, que han sido objeto de nuestro análisis, nos permiten afirmar que a comienzos de los años cuarenta los grupos escolares que se gestionaron a través de Patronato comenzaron con muy pocos recursos económicos y materiales, situación que fue mejorando significativamente en los años cincuenta y sesenta gracias a la ayuda gubernamental que por su consideración de régimen de Patronato les suponía, aumentando la ratio de estudiantes y dotación de profesorado así como ampliando los niveles de escolarización madrileña.

Por otro lado, hemos encontrado tres modelos básicos de centros educativos de Patronato en la España de la etapa franquista y, en concreto en Madrid: el ensayo experimental de enseñanza individualizada introducida por las teresianas en un colegio público; el de centros, cuyo origen era una Fundación benéfico-sociales, vinculada a la Iglesia o a sectores profesionales, como el Ejército, el Magisterio, escuelas de suburbios y que funcionaban

indistintamente en régimen de internado o de externado (o conjuntamente), y el modelo de centros vinculados a una industria o empresa, en los cuales se recibía, junto a la escolaridad reglada en sus distintos grados, la formación técnica y profesional, vinculada con la actividad o producción económica de la entidad empresarial. Todos ellos se insertan en el contexto de una realidad social, marcada ideológica y políticamente por la Guerra Civil y sus consecuencias, así como por las desigualdades de género, en una España, que, a lo largo del periodo franquista, intentaba paliar la desigualdad social y la pobreza con instituciones asistenciales y que luchaba por desarrollarse económicamente, a través del fomento del trabajo y de la cualificación profesional como instrumentos de progreso. Todo ello bajo la garantía de una labor apostólica y evangelizadora acorde con los postulados ideológicos y religiosos del estado franquista. Evolucionando al ritmo de los tiempos, la educación se consideró un elemento fundamental, si bien era necesaria una reforma profunda de las instituciones y de las mentalidades, apoyada en un plan de inversiones escolares y de reforma educativa, que tendría su primer eslabón en la Ley General de Educación de 1970.



*Fotografía 1. Edificio del Grupo Escolar Padre Poveda. Ciudad Jardín (Madrid). FRM ref.495.*

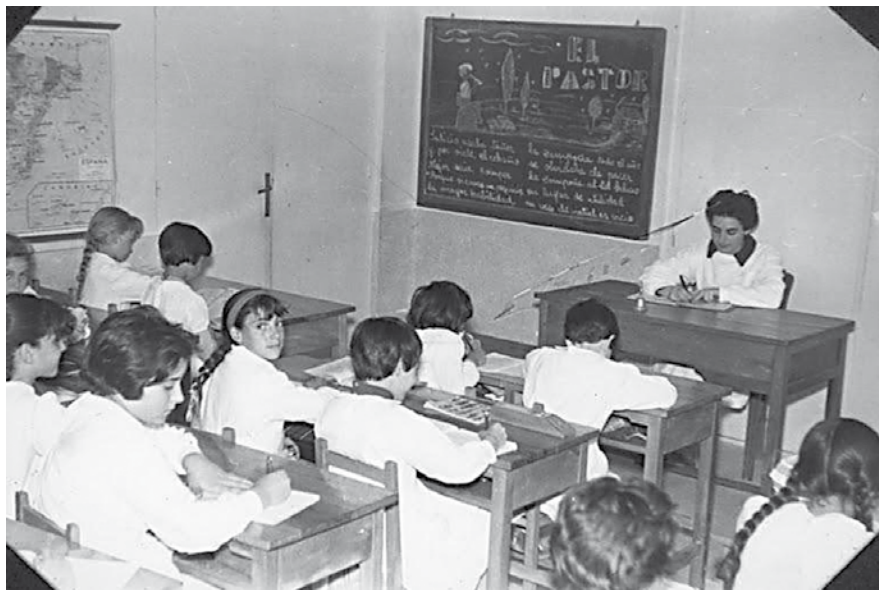




*Fotografía 2. Edificio de la Agrupación Escolar Marconi. Villavieja (Madrid). FRM, ref. 338.*



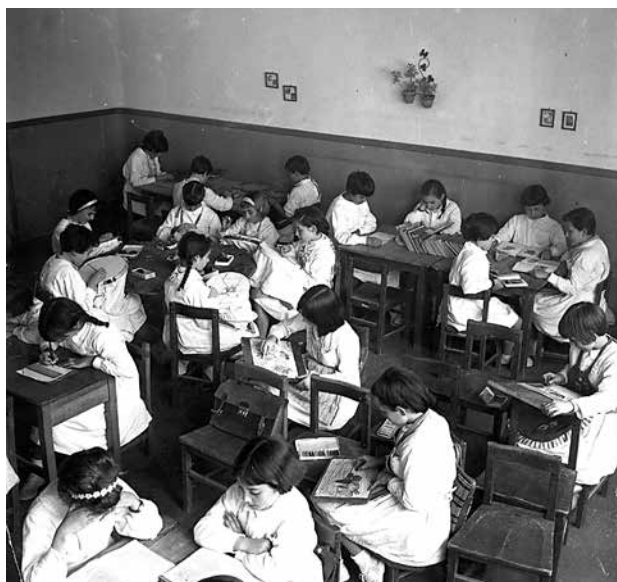
*Fotografías 3 y 4. Edificios del Patronato de huérfanos de oficiales del Ejército fallecidos y del Patronato de huérfanos del magisterio. (FRM, ref. 258 y ref. 43).*



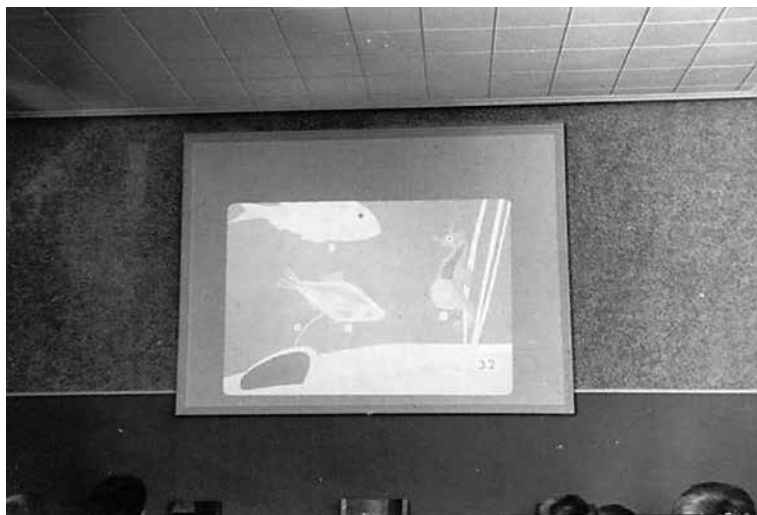
*Fotografías 5 y 6. Obras sociales pedagógicas. Local en el que empezaron las clases en 1946 y aula de los años 60. Vallecas (Madrid). FRM, ref. 873.*



*Fotografías 7 y 8. Patio del Colegio-Patronato «Nuestra Señora de Fátima» (FRM 234); Patio Grupo Escolar «Carmen cabezuelo» (FRM197)*



*Fotografías 9 y 10. Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1960 (FRM 70); Aula de párvulos del Grupo Escolar Padre Poveda, 1963 (FRM 495)*



*Fotografías 11 y 12. Imágenes del proyector de la Agrupación escolar Marconi, 1962-1963  
(FRM 338)*

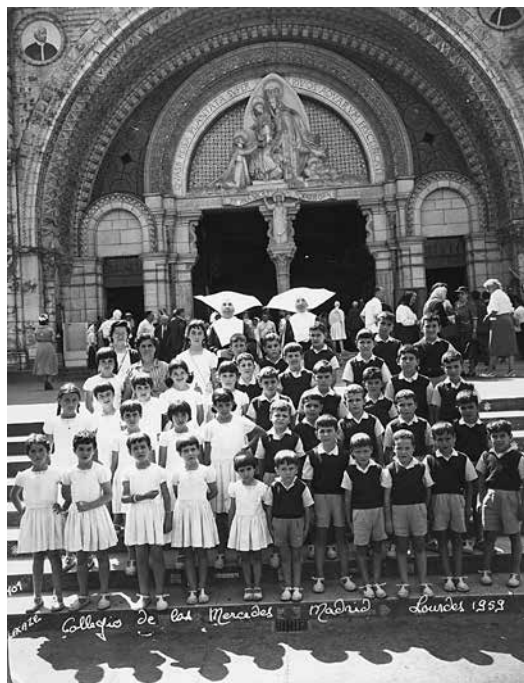


*Fotografías 13 y 14. Imágenes las excursiones y visitas escolares de los estudiantes de la Agrupación escolar Marconi, 1962-1963 (FRM 338)*

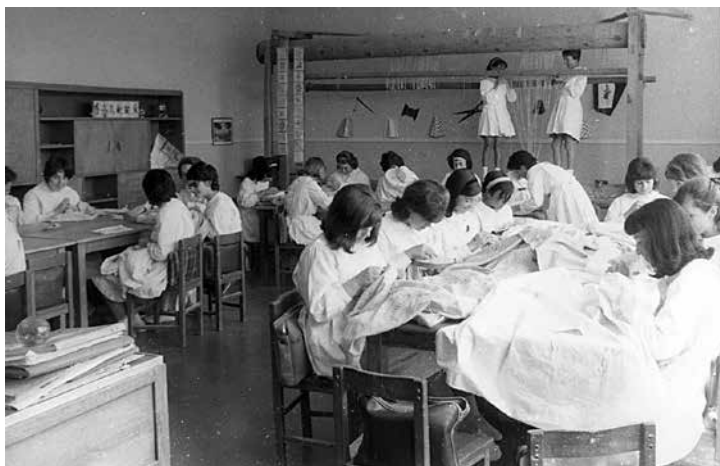


*Fotografías 15 y 16. Albergue María Cristina. En el comedor. FRM, ref. 148. Patronato de San Francisco de Asís, 1960. FRM, ref. 888*





*Fotografías 17. Patronato de Huérfanos de Oficiales del Ejército. Colegio de las Mercedes. Excursión a Lourdes. FRM, ref.258.*



*Fotografía 18 Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1963 (FRM 495).*

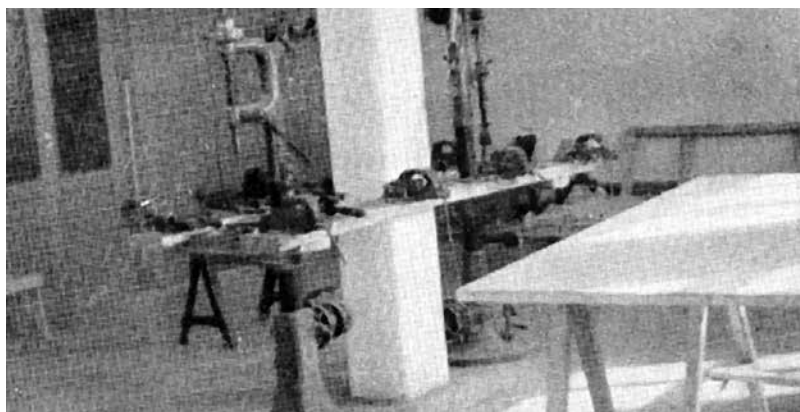




*Fotografía 19. Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1959 (FRM 263)*



*Fotografía 20. Aula del Grupo Escolar Padre Poveda, 1960 (FRM 70)*



*Fotografía 21 y 22. Talleres de carpintería del Patronato de Vallecas.*

# La idea d'universitat educadora en els discursos de Giner de los Ríos i Manuel García Morente

## *The Concept of Teaching Universities in the Discourse of Giner de los Ríos and Manuel García Morente*

Xavier Laudo Castillo  
xavier.laudo@uv.es  
*Universitat de València (Espanya)*

Andrés Payà Rico  
andres.paya@uv.es  
*Universitat de València (Espanya)*

Data de recepció de l'original: setembre de 2017

Data d'acceptació: gener de 2018

### RESUM

En aquest article s'aborda l'estudi de la idea d'universitat educadora a partir de l'anàlisi del significat pedagògic dels conceptes de cultura, ciència, investigació i ensenyança utilitzats en els discursos de dos pensadors contemporanis: Francisco Giner de los Ríos i Manuel García Morente. Aquesta anàlisi té com a horitzó, seguint la història conceptual i intel·lectual, qüestionar la relació unívoca entre significant (paraula), significat (concepte) i referent (realitat o ideal que assenyalava) d'aquests conceptes clau en els textos dels autors estudiats i, més enllà, en l'estudi històric de la idea d'universitat. Aquesta anàlisi, que encara és en una fase inicial, pot ser una contribució a la història política de l'educació i alhora útil en l'actual debat pedagògic polític sobre els sistemes universitaris del segle XXI.

PARAULES CLAU: universitat, història política de l'educació, història conceptual, pensament pedagògic, educació superior, ensenyament, aprenentatge.

## ABSTRACT

This article examines the idea of teaching universities based on an analysis of the pedagogical significance of the concepts of culture, science, research and teaching used in the discourse of two contemporary intellectuals: Francisco Giner de los Ríos and Manuel García Morente. In line with conceptual and intellectual history, this analysis aims to question the univocal relationship between signifier (word), signified (concept) and referent (reality or signposted ideal) of these key concepts in the works of the authors and, beyond this, in the historical analysis of the idea of the university. This analysis is still at an initial stage but could be a contribution to the political history of education, as well as being useful in the current pedagogical political debate surrounding university systems in the 21<sup>st</sup> century.

KEY WORDS: university, political history of education, conceptual history, pedagogical thought, higher education, teaching, learning.

## RESUMEN

En este artículo abordamos el estudio de la idea de universidad educadora a partir del análisis del significado pedagógico de los conceptos de cultura, ciencia, investigación y enseñanza utilizados en los discursos de dos pensadores contemporáneos: Francisco Giner de los Ríos y Manuel García Morente. Este análisis tiene como horizonte, siguiendo la historia conceptual e intelectual, cuestionar la relación unívoca entre signifiante (palabra), significado (concepto) y referente (realidad o ideal que señala) de estos conceptos clave en los textos de los autores estudiados y, más allá, en el estudio histórico de la idea de universidad. Este análisis, que aún está en una fase inicial, puede ser una contribución a la historia política de la educación, al tiempo que útil en el actual debate pedagógico-político sobre los sistemas universitarios del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: universidad, historia política de la educación, historia conceptual, pensamiento pedagógico, educación superior, enseñanza, aprendizaje.

## I. LA IMPORTÀNCIA DE LES PARAULES I ELS CONCEPTES. CONSIDERACIONS SOBRE HERMENÈUTICA, HISTÒRIA CONCEPTUAL I INTEL·LECTUAL

Quan dirigim la nostra mirada al passat per a respondre'ns alguna pregunta tenim sempre una expectativa de sentit que guia la nostra comprensió i està determinada per la nostra relació amb la tradició a la qual pertanyem. És el que Gadamer va denominar l'«anticipació de la perfecció»:<sup>1</sup> un pressupòsit formal que significa que només és comprensible el que representa una unitat perfecta de sentit. Es tracta d'una pressuposició que fem cada vegada que llegim un text; una pressuposició que domina la nostra comprensió i que en cada cas queda determinada per algun contingut. D'aquesta forma, Gadamer va rehabilitar els prejudicis com a condicions de la veritat, entenent la veritat com a concordança entre entendre i la cosa, però amb l'especificitat que és una concordança constantment intervinguda per prejudicis que són considerats metafísicament inevitables. Es reconeix, per tant, la historicitat de la mateixa consciència històrica.

Tota mirada al passat està condicionada per la nostra situació en el present, el nostre context, els nostres prejudicis i les nostres preocupacions ací i ara. I aquesta distància en el temps en què habita el prejudici és precisament la condició de possibilitat de fer una interpretació històrica. És coneguda la crítica realitzada per Arthur Danto al model de l'historiador com a cronista ideal,<sup>2</sup> en el qual es presenta la hipòtesi d'un historiador que poguera fer un registre perfecte del que succeeix en un lloc i moment donats, però sense posseir la perspectiva històrica i la suficient distància del temps per atorgar sentit al que es descriu. Així es fa evident, per exemple, que el fet que el dia 1 d'agost de 1914 la declaració de guerra austrohongaresa es va estendre a Rússia no podia dir-se que fos el començament de la Primera Guerra Mundial, mentre que en la teoria hermenèutica del romanticisme es considerava la comprensió com la reproducció d'una producció originària («comprendre l'autor millor del que ell mateix es comprenia»).

La distància de qui estudia el passat no és un obstacle que haja de ser superat, ja que, en contra del pressupòsit ingenu de l'historicisme, pel qual calia desplaçar-se a l'esperit de l'època, pensar en els seus conceptes i representacions en comptes de les pròpies, «es tracta de reconèixer la distància

<sup>1</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 2003.

<sup>2</sup> DANTO, ARTHUR. *Historia y narración*. Barcelona: Paidós, 1989.

en el temps com a possibilitat positiva i productiva del comprendre».<sup>3</sup> Per a descobrir el significat d'alguna cosa cal considerar simultàniament el seu passat i el seu futur, disposant de la suficient distància en el temps per a emetre judicis. Igual que el *topos* hegelian de l'òliba de Minerva que només alça el vol al capvespre, només una vegada transcorregut un temps és possible ordenar, jutjar i comprendre els fets i els esdeveniments educatius. Tots reconeixem hui l'experiència personal de sentir la impossibilitat d'emetre un bon judici o deliberar sobre una bona acció perquè la immediatesa ens priva de la suficient distància temporal per a trobar patrons més segurs. I al seu torn, aquest principi hermenèutic conforma un procés infinit. I no solament perquè amb el temps es poden anar desconnectant noves fonts d'error, sinó perquè constantment apareixen noves fonts de comprensió que fan paleses relacions de sentit abans insospitades. És la condició hermenèutica de la infinitud del cercle interpretatiu.

Des de l'anomenada història conceptual s'ha posat l'èmfasi en l'estudi de com s'articulen sincrònicament els conceptes en tematitzar situacions i diacrònicament en assumir la seua modificació semàntica. Es poden distingir dos derives diferents. D'una banda, la de la filosofia continental que arranca de l'hermenèutica, representada i que representa la *Begriffsgeschichte* de Reinhart Koselleck, que dona més importància al seguiment diacrònic. D'altra banda, tenim la història conceptual a la manera de Quentin Skinner, l'anomenada Escola de Cambridge, que procedeix de la filosofia analítica i que es queda en un plànol sincrònic estudiant els actes de parla i les redescrípcions teòriques.<sup>4</sup> L'Escola de Cambridge es basa en els actes de parla (*speech acts*) i destaca el sentit pragmàtic dels textos en un context temporal fitat, mentre que el plantejament de la *Begriffsgeschichte* privilegia la semàntica històrica i la seua complexa articulació diacrònica a través dels diferents estrats temporals.<sup>5</sup> Però en síntesi, en referir-se a aquesta doble dimensió sincrònica i diacrònica, la història conceptual rastreja les diverses significacions d'un concepte que es troben acumulades en una sort de capes estratigràfiques que són reactivades

<sup>3</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método*. Op. cit. p. 367.

<sup>4</sup> SKINNER, Quentin. *Lenguaje, política e historia*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2007.

<sup>5</sup> VALLESPÍN, Fernando. «Giro lingüístico e historia de las ideas: Q. Skinner y la Escuela de Cambridge», ARAMAYO, Roberto R.; MUGUERZA, Javier; VALDECANTOS, Antonio (Eds.). *El individuo y la historia: Antinomias de la herencia moderna*. Barcelona: Paidós, 1995.

en cada ús efectiu del llenguatge i que marquen les condicions de possibilitat de les històries.<sup>6</sup>

És interessant fixar-nos en la distinció entre paraula i concepte de Koselleck: «una paraula es converteix en un concepte si la totalitat d'un context d'experiència i significat sociopolític, en el qual s'usa i per al qual s'usa aqueixa paraula, passa a formar part globalment d'aqueixa única paraula».<sup>7</sup> És a dir, no totes les paraules són conceptes històrics. Si una paraula ja no és capaç durant més temps de reunir les experiències acumulades en un concepte comú, perd el seu vigor com a concepte fonamental i a poc a poc va caient en desús. D'alguna manera, la història conceptual qüestiona la relació unívoca entre significant (paraula), significat (el concepte) i referent (o realitat que descriu).

D'altra banda, Skinner i el que es va denominar el gir contextual, proposa que per a respectar i aprofitar les idees dels que ens han precedit, cal rebutjar la sensació de proximitat o «familiaritat» pel simple fet de, per exemple, llegir un text del passat en la mateixa llengua i projectar les idees del nostre present en el passat. L'objectiu és, a través d'arrelar els textos en les convencions lingüístiques de cada moment i espai cultural, «comprendre el que volien dir els seus contemporanis, recuperar les intencions (actes il·locucionaris) i el que aqueixos textos van dir o van voler dir en el moment en el qual es van produir».<sup>8</sup> En aquesta línia, el programa contextualista<sup>9</sup> tracta de combatre, entre altres coses, la mitologia de les doctrines (identificar autors amb doctrines i considerar-los els seus inventors), la mitologia de la coherència (unificar interpretacions fins a establir una perspectiva coherent i sistemàtica de cada autor, encara que ni tan sols aquest l'haguera assolit o pretès), la mitologia de la prolepsis (quan l'historiador assumeix que la intenció del text o autor tractat ha d'entendre's en termes del que en el present de l'historiador es considera un tema central o universal).

La història conceptual, així com la història intel·lectual, s'han distanciat tradicionalment de la *longue durée* de Braudel, i aquesta ha donat per

<sup>6</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós, 1993, p. 123; KOSELLECK, Reinhart. *Aceleración, prognosis y secularización*. València: Pre-Textos, 2003, p. 93.

<sup>7</sup> KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós, 1993, p. 117.

<sup>8</sup> ONCINA COVES, Faustino (Ed.) *Tradición e innovación en la historia intelectual: Métodos historiográficos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013, p. 33.

<sup>9</sup> SKINNER, Quentin. *Lenguaje, política e historia*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2007, p. 113-141.

descomptat la persistència d'un continu semàntic i ha suposat conceptes produïts per subjectes desencarnats en un món d'idees pures. Sobre el concepte de la *longue durée*, Koselleck assenyala que indueix a confusions, ja que la durada no té res d'estàtic, encara que en la durada es donen repeticions: «Durada implica repetició, és a dir, els esdeveniments particulars contenen un sens fi de comportaments, mentalitats, projectes subjectius, reglamentacions institucionals, etc., els quals depenen tots que es repetisquen».<sup>10</sup> No obstant açò, historiadors com David Armitage han rescatat la possibilitat de combinar amb èxit la *longue durée* amb la història intel·lectual i dels conceptes. Més enllà de treballar amb les idees com si foren abstraccions amb vida pròpia freturoses d'agència humana i intencionalitat, Armitage proposa estudiar diacrònicament els conceptes centrals dels nostres vocabularis a través del contextualisme seriat. Açò és, «reconstruir seqüències de contextos en què els agents identificables van fer ús del llenguatge disponible a fi d'aconseguir finalitats assolibles».<sup>11</sup>

A continuació, tenint en compte els fonaments teòrics descrits, començarem el treball de resseguir els conceptes de cultura, ciència, ensenyament i recerca en l'àmbit de la universitat a principis del segle xx a Espanya a través de l'ús que van fer en els seus discursos dos intel·lectuals de referència en aqueix context: Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) i Manuel García Morente (1886-1942).

## 2. LA UNIVERSITAT COM A PROBLEMA EN EL PRIMER TERÇ DEL SEGLE XX

Per a l'anàlisi dels conceptes enunciats, a banda d'algunes fonts secundàries, hem fonamentat el nostre treball en el contingut i examen de les següents fonts primàries: els textos recopilats a *La universidad española*<sup>12</sup> i *Pedagogía universitaria*<sup>13</sup> a partir dels volums II (1916) i X (1924) de les obres completes

<sup>10</sup> DUTT, Carsten. «Historia(s) e histórica: Reinhart Koselleck en conversación con Carsten Dutt», *Isegoría*, 29 (2003), p. 215.

<sup>11</sup> ARMITAGE, David. «Historia intelectual y *longue durée*. “Guerra civil” en perspectiva histórica», *Ariadna histórica. Lenguajes, conceptos, metáforas*, 1 (2012), p. 21-24.

<sup>12</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *La Universidad española*. Madrid: Imprenta Clásica Española [Obras Completas, II], 1916. La presentació sense autoria ni inicials correspon a Manuel Bartolomé Cossío i està datada a San Victorio, octubre de 1916.

<sup>13</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*, Madrid: La Lectura; Espasa-Calpe [Obras Completas, X], 1924. La presentació està signada amb les inicials A. S. (Aniceto Sela) i està datada a Oviedo, desembre de 1924.



de Francisco Giner de los Ríos; així com els *Escritos Pedagógicos*<sup>14</sup> i *El ideal universitario*,<sup>15</sup> de Manuel García Morente, que reuneixen textos des de 1914 fins a 1938. Però abans de començar aquest estudi, farem un repàs breu de com s'han contextualitzat en la historiografia educativa els autors d'aquestes obres de referència, tot prestant una atenció especial a algunes notes introductòries i als vincles existents entre si, així com als temps universitaris, intel·lectuals i pedagògics en els quals es van publicar aquests escrits.

Tot sovint s'ha dit que qui va ser el rector de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), Giner de los Ríos, va voler establir ponts cap a Europa i acabar amb l'aïllament intel·lectual d'Espanya,<sup>16</sup> però no optant per la via política –una tendència natural entre els membres d'aquella generació del 68 que van confiar en la Gloriosa– «sinó pel regeneracionisme pedagògic, idea-força que no va fer més que accentuar-se després del fracàs del 98».<sup>17</sup> Com també ha escrit Jesús Payo, «Giner, com després farà Ortega, va impulsar la “Nova Política”: revitalitzar aquest país mitjançant una nova pedagogia política, renovant l'ànima de l'Espanya vital».<sup>18</sup>

El projecte reformista de Giner s'ha considerat com el d'una «universitat ideal», que preludiava les reflexions d'Ortega y Gasset sobre l'educació superior;<sup>19</sup> una concepció integral que inclou els diversos graus de l'ensenyament i que havia d'estendre's fins i tot a l'universitari, l'orientació, l'esperit i els mètodes del qual, «abans patrimoni de les suposades aristocràcies intel·lectuals», havien d'obrir-se i universalitzar-se. I des d'aquesta perspectiva s'analitzaria el problema de la universitat amb una actitud crítica però al seu torn carregada d'esperança.<sup>20</sup> Pel que fa a la idea d'universitat, Giner de los Ríos remarcava la importància de la dimensió pedagògica i formativa de l'educació

<sup>14</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. *Escritos pedagógicos*. Madrid: Espasa-Calpe, 1975.

<sup>15</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: Eunsia, 2012.

<sup>16</sup> PAYO DE LUCAS, Jesús. *La antropología de Francisco Giner de los Ríos. En busca de la libertad democrática*. Madrid: Dykinson, 2012, p. 39.

<sup>17</sup> DELGADO, Buenaventura. «Regeneracionisme, universitat i educació», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Pedagogia universitària i altres escrits*, Vic: Eumo, 2005, p. L-LI.

<sup>18</sup> PAYO DE LUCAS, Jesús. *La antropología de Francisco Giner de los Ríos. En busca de la libertad democrática*, Madrid: Dykinson, 2012, p. 34.

<sup>19</sup> RUIZ BERRIO, Julio. «Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)», *Perspectives* (Unesco), XXIII, 3-4, núm. 87-88 (1993), p. 557-572.

<sup>20</sup> MAYORDOMO, Alejandro; RUIZ, Cándido. *La universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas*. València: Universitat de València, 1982, p. 31.

superior,<sup>21</sup> com es pot apreciar al fons del contingut editorial de les seues obres a la casa Calpe, un fons al qual va passar la *Pedagogía universitaria* de Giner després de ser editada en dues ocasions (1905 i 1910) en les col·leccions «Manuales Soler» i «Manuales Gallach», respectivament, amb l'objectiu de posar a l'abast del públic el pensament de grans autors de l'anomenada línia progressista. El seu editor –Manuel Soler– era proper als ambients republicans que mostraven admiració per Francisco Pi i Margall, president de la Primera República Espanyola (1873).<sup>22</sup> La *Pedagogía universitaria*, de Giner los Ríos, va eixir la impremta el 1905. Si més no, l'origen dels textos és divers, i malgrat el que escriu Aniceto Sela en la presentació de l'edició de 1924,<sup>23</sup> haurem d'anar amb compte d'atorgar una unitat o coherència fictícia que no estiguera en l'haver-hi o la intenció de l'autor. La tasca de l'ILE i el seu esperit es plasmaran clarament en la Segona República, de 1931, i hi haurà moltes concomitàncies republicanes amb Giner i els propòsits educatius institucionistes. En aquest sentit, podem ubicar la idea de regeneració del país a través de la cultura i de la ciència.<sup>24</sup> Com veiem, és la universitat el problema i la principal solució dels intel·lectuals regeneracionistes,<sup>25</sup> un aspecte clau de la seua filosofia i discursos que dona continuïtat als seus pensaments.

Pel que fa a Manuel García Morente, subsecretari d'Educació Pública el 1930 i degà de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universidad de Madrid del 1932 al 1936 (on tornaria a ser professor de 1940 a 1942 en tornar de l'exili), cal dir que la historiografia ha situat la seua doctrina pedagògica també dins del moviment de renovació educativa de l'ILE. En les seues publicacions al *BILE*, *La Lectura* i la *Revista de Pedagogía* s'hi ha apreciat l'empremta de Giner, fonamentalment en el rebuig dels tipus educatius diferenciats i formalistes.<sup>26</sup>

<sup>21</sup> RODRÍGUEZ DE LECEA, Teresa. «Prólogo», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Escritos sobre la universidad española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1990, p. 30-31.

<sup>22</sup> CERCÓS, Raquel; LAUDO, Xavier; VILANOU, Conrad. «Francisco Giner de los Ríos y su manual de pedagogía universitaria (1905)», *Historia de la Educación*, 34 (2015). p. 377.

<sup>23</sup> «Aun escritos casi todos al correr de la pluma ante las solicitudes de la actualidad, y, a veces, bajo el apremio de la necesidad de original del *Boletín*, sobran en ellos ideas para constituir una verdadera pedagogía universitaria». SELA, Aniceto. «Presentación», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid: La Lectura, Espasa-Calpe, 1924, p. VI.

<sup>24</sup> PAYO DE LUCAS, Jesús. *La antropología de Francisco Giner de los Ríos. En busca de la libertad democrática*. Madrid: Dykinson, 2012, p. 298-299.

<sup>25</sup> MAYORDOMO, Alejandro; RUIZ, Cándido. *La universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas*. València: Universitat de València, 1982.

<sup>26</sup> MURO, Pedro. *Filosofía, pedagogía e historia en Manuel García Morente*. Sevilla: Instituto de Estudios Giennenses CSIC, 1977, p. 91-92.

Va ser Giner de los Ríos qui va oferir a Morente la càtedra de Filosofia a l'ILE, càtedra que va exercir durant un any a partir del 30 d'abril de 1908 i fins a 1909.<sup>27</sup> En aquest mateix curs, García Morente va conèixer Ortega y Gasset, que acabava de guanyar la seua primera càtedra a l'Escola Superior del Magisteri de Madrid, i «des del primer moment Morente va sentir per Ortega una profunda admiració, i entre ells es va travar una profunda amistat».<sup>28</sup> A més a més, els dos coincidiren a Marburg (Alemanya) el 1911 gràcies a una beca de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) de Madrid, on, segons certa historiografia, Morente va rebre d'Ortega la preocupació pel problema de la vida humana i també el seu vitalisme essencial. Van ser moments de maduresa intel·lectual en què s'afirma que Morente es trobava totalment identificat amb Ortega, rebé d'ell l'alliberament de l'ésser com a idea i desenvolupà el perspectivisme, tema central per a entendre la vida i la seua connexió amb la història.<sup>29</sup> No obstant això, la seua «conversió»<sup>30</sup> al catolicisme fruit d'una profunda vivència de transformació interior que tingué el 1937 a París i la seva reincorporació a la universitat durant el franquisme, devia influir en el fet que bona part de la historiografia l'hagi bandejat per prejudicis, i hagi menystingut la vàlua i l'interès dels seus plantejaments filosòfics i pedagògics sobre la universitat, com veurem a continuació.

### 3. FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS: QUAN LA LLIBERTAT D'INVESTIGACIÓ ÉS L'ENSENYANÇA

S'ha dit que la pedagogia universitària de Giner de los Ríos està informada per una concepció global de l'educació que arrenca des de l'educació primària i s'inspira en la intuïció de Pestalozzi, el gust per la llibertat i la tradició anglesa del *self-government* entesa com una disposició necessària per a viure al món.<sup>31</sup> Al pròleg mateix de la *Pedagogía universitaria*, Giner escriu que «entre ambdues, la Universitat i l'Escola, sura el segon ensenyament, tan aviat enllaçant-se a la

<sup>27</sup> BARRES, Carlos. *Un viajero hacia el infinito. Itinerario espiritual de Manuel García Morente*. Barcelona: Borealia, 2005, p. 20.

<sup>28</sup> Ibídem, p. 112.

<sup>29</sup> Ibídem, p. 115.

<sup>30</sup> IRIARTE, Mauricio de. *El profesor García Morente, sacerdote. Escritos íntimos y comentario biográfico*. Madrid: Espasa-Calpe, 1956 (tercera edició).

<sup>31</sup> CERCÓS, Raquel; LAUDO, Xavier; VILANOÚ, Conrad. «Francisco Giner de los Ríos y su manual de pedagogía universitaria (1905)», *Op. cit.*

primària, com a terme superior d'una sèrie contínua –la d'educació general–, com esquivant aquest enllaç i preferint la missió propedèutica que l'Edat Mitjana, més o menys vagament, li assignava a l'entrada de les Universitats». <sup>32</sup> També en altres textos assenyalava com a desitjable l'educació a través dels sentits que nodreix a través de les arrels, «no de les branques, com s'entesta [a afirmar] l'educació escolàstica», i fa concordar aquesta idea amb les de Fröbel, Pestalozzi i Rousseau. <sup>33</sup> Tot seguit intentarem veure com la seva concepció de l'educació es trasllada també al nivell de l'educació superior i es beslluma la idea d'universitat educadora.

És prou conegut que Giner distingeix amb total claredat entre la universitat alemanya i l'anglesa, i que considera de tipus científic la primera i de tipus general educatiu la segona. De fet, una de les qüestions que preocupaven els qui pensaven sobre pedagogia universitària en aquell temps era l'explosió científicotècnica que es produïa entre el segle XIX i el XX i que amenaçava d'esborrar la dimensió educativa que, fins llavors, almenys les universitats angleses havien cuidat.

La idea d'universitat com a «societat per a la ciència mateixa» que empra Giner, seguint Krause i Sanz del Río, s'omple de contingut d'acord amb tres moments que la constitueixen: la conservació del coneixement de la humanitat, «la investigació dels problemes pendents de cada època, [i] la comunicació social a través de l'ensenyament». <sup>34</sup> El model alemany té el seu paradigma a la Universitat de Berlín que, a través de Fichte i Humboldt, es constitueix com una institució que no pot assolir la seva finalitat –diu Giner citant Humboldt– «si no viu en la idea pura de ciència», amb autonomia interna i sense la ingerència pertorbadora de l'Estat. No obstant això, a Giner li sembla insuficient i creu necessari completar-la amb la dimensió educativa que ell insisteix a associar a la universitat anglesa. La universitat alemanya es descriu com una institució on «l'objectiu fonamental és el culte a la ciència», en canvi, la universitat anglesa també és «la ciència, com l'art, la religió, la

<sup>32</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid: La Lectura, Espasa-Calpe, 1924, p. 4.

<sup>33</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La enseñanza del porvenir», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 74.

<sup>34</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La crisis presente en el concepto de universidad», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 32.

moral, els jocs, tot, allò que pren per a la majoria, potser inevitablement, el caràcter de tants elements que contribueixen a l'educació humana».<sup>35</sup>

El model educatiu d'escoles i universitats angleses enlluernava Giner. El 1887 escrivia que hi predominava l'educació en un sentit «omnilateral, íntegre i orgànic», per sobre de la idea d'instrucció. A més, entre els seus resultats desitjables hi enumerava: «principalment: el desenvolupament de la personalitat, el sentiment de dignitat, la independència del judici i de la vida, l'ànim baronívol, la lleialtat, la noblesa de maneres, el respecte als altres, la veracitat, portada a l'increïble –almenys a l'increïble per a pobles familiaritzats amb l'hàbit covard de la mentida–, etc».<sup>36</sup> De fet, Giner era ben conscient que, en el tombant de segle, estava emergint com mai abans en l'època moderna un gran moviment «en pro de l'educació general de la joventut». Això és fàcilment comprovable veient els corrents de renovació escolar de l'època, especialment en el nivell primari però també en el secundari. Però el que sobta és que Giner ho observi també en referència amb la universitat, assumint que: «a la vegada, la direcció de tot aquest corrent tan poderós sembla que, per una mena de gravitació invencible, tendeix a condensar-se a la universitat, com el seu òrgan més autoritzat i suprem».<sup>37</sup>

No obstant això, podríem dir que Giner té una concepció àmplia del que pot significar una universitat educadora, més enllà de l'educació del caràcter i en valors característica de les universitats angleses. En quin sentit és educadora la universitat alemanya? «El més alt institut científic de la nació, és cada vegada més i més educativa, solament que dins de la seua peculiar esfera: en la recerca i l'ensenyament. [...] En comptes d'ensenyar-los la ciència “feta”, vol més aviat ensenyar-los “a fer-la”. I per açò, si la universitat anglesa és essencialment educativa, no ho és l'alemanya menys, només que cenyida a la seua fi particular [científica]».<sup>38</sup> Altra volta, com veurem també més avant a Morente, a l'hora d'entendre la ciència a la universitat, seguint el seu concepte de moral de la ciència,<sup>39</sup> ens apareix la diferència entre donar-la com

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>36</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Ensayos menores sobre educación*, tomo II, Madrid: La Lectura, Espasa-Calpe, 1927, p. 233-235.

<sup>37</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La crisis presente en el concepto de universidad». *Op. cit.*, 1924, p. 34.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>39</sup> PAYO DE LUCAS, Jesús. *La antropología de Francisco Giner de los Ríos. En busca de la libertad democrática*. Madrid: Dykinson, 2012, p. 300-301.

a quelcom tancat i fer-la. És la segona acció la que formaria part del significat del concepte d'universitat educadora.

Com ja manifestaren els professors Mayordomo i Ruiz Rodrigo al voltant de la nova imatge i el concepte de la universitat a Giner de los Ríos,<sup>40</sup> aquesta ha de sobrepassar la seua funció merament instructiva, és a dir, de distribució mecànica de doctrina «feta, tancada i conclusa», i excitar i fomentar la indagació personal. En definitiva, tenir en compte el concurs de l'«home» en el «científic». Procedeix així transformar les universitats en «laboratoris per al treball personal i per a la formació de l'esperit en el sentit, els hàbits i els procediments de la recerca científica». Dues, doncs, són les notes que, segons Giner, definirien la universitat: el seu caràcter científic i el seu caràcter educatiu. Ha de donar-se així una interacció entre tots dos aspectes. La universitat no pot oblidar ni descurar la formació científica dels seus estudiants, ni tampoc ha de desentendre's del seu desenvolupament general. No pot oferir exclusivisme intel·lectualista que oblide la cultura personal i social dels seus deixebles, ni descuit de la formació científica. L'ensenyament universitari ha de promoure l'activitat, la recerca i l'heurística, més que impartir coneixements fets havent de bandejar tot dogmatisme.

Dins la concepció preferida de l'educació gineriana hi ha el mètode intuïtiu com a forma d'ensenyança, la naturalesa del qual «no es troba a confirmar a posteriori l'exactitud d'una exposició prèvia, sinó a dur de la mà l'alumne, perquè ell mateix, partint de les dades que se li presenten, pugui resoldre-les en un sistema de conceptes».<sup>41</sup> Pel que fa a la universitat, les idees d'ensenyament i aprenentatge que respiren els textos de Giner es basen en una relació, si no d'igualtat, sí de mútua col·laboració, sovint arriscada, car el professor no té un resultat prefixat d'antuvi al qual vol fer arribar l'alumne, sinó que el que fa és lliurar-se a «la discussió dels més controvertits i àdhuc “perillosos” problemes per mitjà de la col·laboració entre mestres i deixebles».<sup>42</sup> Per tant, podem afirmar que hi ha una coherència significativa pel que fa al mètode intuïtiu en el concepte d'educació de Giner, ja sigui referit a l'escola primària, secundària o a la superior universitària.

<sup>40</sup> MAYORDOMO, Alejandro; RUIZ, Cándido. *La universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas*. València: Universitat de València, 1982, p. 36-38.

<sup>41</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La enseñanza del porvenir». *Op. cit.*, 1924, p. 79-80.

<sup>42</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «Enseñanza superior», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 66.

En el petit text *La idea de la universidad*, Giner flirteja amb la idea d'una universitat que no tingui «catedràtics que expliquin lliçons als seus deixebles, sinó tan sols companys que treballen en comú en laboratoris i classes d'investigació personal», i que no només formi professionalment sinó que —emprant aquella expressió tant del seu temps i que també popularitzaria Ortega—, prepari per a la vida.<sup>43</sup> I res més lluny d'això que una universitat, com l'espanyola, on «la falta de tradició i fons de reserva científic [...] s'agreuja entre nosaltres per la superabundància d'exàmens. [...] La universitat és un cos destinat, no a la recerca de la veritat, ni a formar i educar la joventut per a ella, [...] sinó a preparar-la per als exàmens, exposar “veritats adquirides” i donar a la joventut res més que “la ciència feta”». <sup>44</sup> I el pitjor, es queixa Giner, és que «pocs s'aterreixen de la immoralitat que suposa aprendre's el text favorit per a donar gust al tribunal d'examen». <sup>45</sup>

La idea de llibertat lligada a l'ensenyament sembla tenir un paper clau en la manera en què Giner articula la seva concepció d'una universitat educadora. Per exemple, hi ha poques coses més contràries a la llibertat de càtedra que l'existència de programes obligatoris per als professors; i poques coses més contràries a la capacitat de fer ciència, a inventar noves solucions a vells problemes o a la llibertat d'investigar seguint noves aproximacions a la veritat que el exàmens. Els exàmens són, alhora, un impediment per a l'autèntic estudi, sota el perill d'arribar a un punt on «els seus membres s'ocupen, respectivament, no d'estudiar, sinó d'examinar, o ser examinats». <sup>46</sup> Dir als estudiants què han de llegir, fins i tot pàgina per pàgina, i, per tant, què han de respondre quan se'ls pregunta en un examen no és estudiar. Deia Giner —fa un segle, i ressonen hui les seves paraules— que «hom no pot posar-se a estudiar fins que no acaba d'examinar-se. I això, en el cas que no n'hagi perdut les ganes. Segur que aquests axiomes no són novetats per als professors, ni per als estudiants espanyols». <sup>47</sup> Llibertat i veritat o exàmens.

Sense llibertat no pot haver-hi plaer intrínsec en l'acció d'estudiar. Quan només es pensa en l'examen, en lectures de textos imposats i no es permet a

<sup>43</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La idea de Universidad», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 41.

<sup>44</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «Enseñanza superior». *Op. cit.*, 1924, p. 66.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 67.

<sup>46</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «O educación o exámenes», GINER DE LOS RÍOS, Francisco. *Obras Completas x...*, *Op. cit.*, 1924, p. 90.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 91.

l'estudiant perdre's –diu Giner–, s'apaga tota iniciativa i tot plaer associat als llibres, a l'autèntic estudi o a la ciència. En aquest sentit, anys més tard es va popularitzar una paràfrasi del famós discurs d'Azaña sobre la dissolució dels ordes religiosos: «només hi ha llibertat de càtedra per a ensenyar la veritat», argumentant que evitar l'ensenyança dogmàtica és una «qüestió de salut pública» que supera la llibertat de consciència i càtedra.<sup>48</sup> Es desprèn aquí una idea de veritat amb prioritat genètica a l'hora de discutir-la i investigar-la. En canvi, creiem que per Giner ni veritat ni llibertat són prioritizables com a elements constitutius de l'acció autènticament educativa, i només la llibertat d'estudi i investigació duu a la veritat. Ho podem veure en aquestes paraules del pedagog institucionista: «Un cas de consciència en una classe de moral, l'observació d'un fenomen o la discussió d'un concepte en una de psicologia, de botànica, de lògica, de física, no són exemples per a il·lustrar una doctrina, sinó la base, la matèria, l'objecte mateix de la investigació i la discussió, o, per dir-ho d'un cop, de l'ensenyança».<sup>49</sup>

Seguim Giner: Quan la veritat és quelcom a què els humans només poden aproximar-se, i aquesta és la tasca de la ciència i en bona mesura també de la universitat, l'ensenyança ha de ser també recerca, qüestionament i investigació de la veritat.

#### 4. MANUEL GARCÍA MORENTE: EL COMPROMÍS ENTRE CULTURA I CIÈNCIA PER A LA FORMACIÓ HUMANA

El debat al voltant del paper de la ciència i la cultura a la universitat era viu al segle XIX i també a principis del XX. John Henry Newman defensava, a mitjan segle XIX, que l'ésser humà intueix l'existència de la realitat creada per Déu, i com que no pot refrenar la seva raó, tracta de conèixer-la de manera ordenada a través de les diferents ciències. No obstant això, pel cardenal Newman és necessària la inclusió de la teologia a la universitat per tal que la ciència, com a abstracció parcial de la realitat, no corrompi la interpretació de l'harmonia de la creació.<sup>50</sup> Saber situar cada nou coneixement assolit per

<sup>48</sup> AZAÑA, Manuel. *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes de la República española*, 55 (13 d'octubre de 1931), p. 1668-1670.

<sup>49</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco. «La enseñanza del porvenir». *Op. cit.*, 1924, p. 81.

<sup>50</sup> NEWMAN, John Henry. *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona: Eunsa, 2011, p. 129-133.



la ciència dins un sistema que ho relacioni amb el que és precedent i el que és contemporani és motiu suficient perquè la universitat existeixi.<sup>51</sup>

El mateix debat entre la pedagogia científicoexperimental i la normativoidealista del tombant del segle XIX al XX també té lloc en l'àmbit de la pedagogia universitària. És interessant constatar que el cardenal Mercier, que va tenir una gran influència en la pedagogia universitària de les universitats catòliques de principis del segle XX i, de manera indirecta, àdhuc en tot l'àmbit de la reflexió pedagògica universitària, defensava que la ciència i la fe no eren contradictòries sinó complementàries. Segons ell, la combinació de ciència i fe permet harmonitzar el món natural i el sobrenatural, i superar l'escissió entre les dades experimentals i les metafísiques.<sup>52</sup>

Manuel García Morente, ja convertit al catolicisme més convençut el 1937, té clar que la ciència i l'activitat científica van aparèixer històricament totalment al marge de la universitat i que molt lentament van incorporar entre les seves finalitats la funció de l'activitat científica investigadora. N'és un paradigma la Universitat de Berlín, gràcies a Humboldt, el 1810. Segons el parer de Morente, durant tot el segle XIX, les tres quartes parts de la ciència moderna tenen lloc a les universitats alemanyes. Després, a les franceses, mentre que les angleses s'hi resistiran i trigaran a adoptar-la.<sup>53</sup> Però arribat el segle XX, per a García Morente són tres les funcions de tota universitat: formar professionals, transmetre el saber culte i organitzar la investigació científica. S'hi ha d'afegir una quarta: «educar els grups dirigents». Vejam de quina manera.

Però què diu Morente sobre la funció de transmissió de la cultura i la transmissió i producció de ciència? En una època en què el saber és tan bast, diu Morente, «la proliferació de la seva fullaraca amenaça greument d'afogar el que és humà en nosaltres mateixos».<sup>54</sup> Alhora, això fa que el científic sigui *unius libri*, home d'una sola especialitat i que, podent saber quelcom admirablement, no sap gairebé res més que allò. Això duu qualsevol política universitària, segons García Morente, a la necessitat de distingir entre el saber

<sup>51</sup> REYERO, David; LUQUE, David. «De Corazón a corazón. Ideas de John Henry Newman para la Universidad por venir», REYERO, David; GIL, Fernando (eds.). *Educación en la universidad hoy*. Madrid: Encuentro, 2015, p.124.

<sup>52</sup> VILANOU, Conrad; LAUDO, Xavier. «Los discursos pedagógicos en la España reciente», RABAZAS, Teresa (Coord.). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*. Madrid: Síntesis, p. 65-85.

<sup>53</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. *El ideal universitario*. Op. cit. p. 17-18.

<sup>54</sup> Ibídem, p. 21.

especialitzat i el saber culte. La característica essencial del saber culte és que «se sustenta sempre en la unitat total del coneixement»,<sup>55</sup> mentre que el saber especialitzat o científic s'orienta a la diversitat de cada objecte. Podem veure aquí que el Morente convers coincideix amb Mercier i Newman en el que podríem anomenar la prioritat jeràrquica de la unitat vers la diversitat, del tot vers la part.

El concepte d'harmonia, que trobem en Newman, Mercier i García Morente, encara podia tenir sentit en la ciència moderna dels seus orígens, però al segle XIX ja havia prevalgut la seva tendència a la desintegració i a la divisió del treball científic. D'aquí que es jutgi que s'ha «renunciat a la humanització del saber» i «el científic s'ha mutilat com a home, creient que és l'única manera de ser en veritat científic». Ben al contrari, per a aquests autors, el tipus de saber que ens constitueix com a humans és la capacitat de confegir síntesis integradores del saber. Àdhuc la sort de la cultura humana depèn de l'existència d'aquestes síntesis integradores, de manera que tant el científic com el professional formats a les universitats han de ser, necessàriament per la supervivència de la cultura, persones cultes.<sup>56</sup>

Al mateix temps, però, Morente afirma amb contundència que a una universitat sense investigadors científics li passaria com a la universitat medieval, que l'ensenyament es convertiria en escolàstica. Però no s'ha de confondre això amb una aposta per l'esperonament forçat dels estudiants per a dedicar-se a tasques investigadores. El filòsof estima que «les vocacions autèntiques per la investigació científica són raríssimes, i pot ocórrer que no es donin durant llargs períodes en la vida d'una universitat».<sup>57</sup> Per a Morente, la funció de la universitat com a productora de ciència ha d'oscil·lar entre dos pols: d'una banda, el de vigilar i protegir les autèntiques vocacions científiques, discernint-les de les fingides i mancades d'autèntic talent creador. De l'altra, dedicar-se humilment a investigacions locals, des de la biologia a la història, passant per totes les disciplines, però lluny de grans pretensions.

Al mateix temps, cal remarcar que el desig de García Morente per impulsar la recerca i la seua preocupació pel canvi del sistema d'ensenyament feien que no posara cap objecció a aquells companys que decidiren dirigir la seua carrera acadèmica cap a la docència: «no vull dir que tots els professors han de ser a l'una científics de producció respectada. Es pot ser un excel·lent mestre,

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 23.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 23-25.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 26.

movent-se en el terreny i la vocació purament professional, sense orientar la pròpia activitat cap a la producció científica. I es pot ser en la ciència un creador laboriós i fecund sense posseir la capacitat pedagògica, la “gràcia” docent, l’atractiu de l’exposició viva, clara i seductora». <sup>58</sup> Malgrat tot, ell també denunciava que la universitat espanyola patia escassetat d’autèntics investigadors, per la qual cosa calia promocionar i facilitar la seua formació i capacitació.

Resseguint la seva idea de ciència i investigació, analitzem els seus textos de 1914 i 1918, a redós del magisteri d’Ortega i de l’experiència de Marburg, on la petja neokantiana de Paul Natorp deixà una influència significativa, tal com palesà en escriure el pròleg de l’edició castellana de 1913. La pedagogia empíricoexperimental i d’arrel positivista va ser sempre bandejada o combatuda, abans i després de la seva conversió, per part de García Morente. La influència de Natorp i la seva pedagogia social s’ha interpretat de vegades com a necessària per a una Espanya que sortia de la seva crisi finisecular arran del desastre colonial de 1898, on es jutjava necessari prioritzar l’educació de la voluntat i el sentit de comunitat més enllà de l’atomització del saber i la societat que podien acompanyar els corrents de pensament i ciència positivistes. Per al jove García Morente «no hi ha més que una sola manera de conèixer el que és real i és elaborar, crear conceptes que introdueixin ordre en les nostres sensacions [...]. No hi ha altre camí d’arribar a les coses que el camí de la ciència. La vella fórmula que demana que l’intel·lecte s’adeqüi a la cosa ens sembla ara mancada de tot sentit. [...] Escepticisme significa pròpiament investigació». <sup>59</sup> La prioritat de la ciència i de l’escepticisme com a motor són entusiàstiques. Tot i que a l’edat mitjana es podia dir «aquesta és la veritat, aquesta és la ciència», aquesta afirmació no podrà ser mai més així a partir del segle XVIII. Per a Morente, des del segle XIX, tota veritat esdevé històrica. Fent referència a Nietzsche, «l’home és quelcom que ha de ser constantment superat». La universitat alemanya és un model a seguir, així com l’afirmació de Fichte d’entendre la institució universitària com «una escola per

<sup>58</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «La reforma de la Facultad de Filosofía Letras», *Obras Completas*, 1932, p. 346.

<sup>59</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «La universidad», GARCÍA MORENTE, Manuel. *Escritos pedagógicos*. *Op. cit.* p. 34-35. [Publicat originalment al *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 651-652, 1914, p. 161-168 i 199-204).

al desenvolupament de l'art d'emprar científicament la intel·ligència»: no es tracta de formar savis sinó investigadors.<sup>60</sup>

Ara bé, la universitat no solament ha de formar investigadors. Si fos així, el caràcter humanista de la universitat restaria incomplet. Universitat i cultura són i han de ser indestrutibles. La universitat, per al jove García Morente acabat d'arribar de Marburg, «ha de ser el centre on s'elabori la cultura, tota la cultura, no només la científica, sinó la cultura moral, artística, tècnica. De les seves aules, laboratoris, biblioteques, tallers o estudis han d'estar sortint constantment noves contribucions a l'haver de la humanitat».<sup>61</sup> Seguint Terenci, res humà pot ser aliè a la universitat, pensada com el lloc on es forgen els productes de l'activitat humana i a la qual, alhora, cal unir la tasca educadora: «Només la cultura, en la seva universalitat, ens fa homes».<sup>62</sup> Es tracta d'una idea de cultura que només es tradueix com a «fer-nos homes» quan és interioritzada i sentida, no merament apresada com un coneixement superficial i deslligat de la vida, de manera que «el docent no necessita saber-ho tot, ni tan sols, si volem, necessita saber massa. Però és indispensable que el que sàpiga ho sàpiga bé».<sup>63</sup>

Per a García Morente, seguint les idees del Natorp de la *Pedagogia Social*, el sentit de l'educació és «la humanitat com a ideal de l'home». El que cal formar en l'individu són les qualitats humanes universals i «l'educació és educació per a la comunitat», «una exigència ideal que, mai plenament satisfeta, ordena sempre els nostres esforços cap a la comunió dels homes».<sup>64</sup> El que anomena el 1914 «tasca educadora de la universitat» es refereix a la preparació que la universitat no només ha de donar, sinó sobretot fer animant perquè els estudiants hi tinguin un paper actiu. La preparació d'investigadors, moralistes, polítics, artistes per a les seves funcions és la responsabilitat educadora de la universitat i «els alumnes no seran estudiants que aprenen, sinó com aprenents que assagen a poc a poc en el treball científic i artístic».<sup>65</sup> És molt interessant notar que García Morente significa l'estudiant universitari com un aprenent,

<sup>60</sup> Ibídem, p. 40.

<sup>61</sup> Ibídem, p. 48.

<sup>62</sup> Ibídem, p. 49.

<sup>63</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «Virtudes y vicios de la profesión docente», *Revista de Pedagogía*, 169, p. 195.

<sup>64</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «Prólogo a "Pedagogía Social" de Paul Natorp [1913]», GARCÍA MORENTE, Manuel. *Escritos pedagógicos*. Op. cit. 15-16.

<sup>65</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «La universidad», Op. cit. p. 48.

al·ludint a un sentit de qui comença a fer els seus primers passos en un ofici i el resultat del qual ha de ser una obra, si no artística, sí personal i creativa. Però l'aprenent de García Morente és diferent de com l'utilitza coetàniament, per exemple, Eugeni d'Ors, que l'entén com «un graó més amunt que l'estudiant, en l'escala productora, perquè l'estudiant no exercita més que l'esperit, i l'aprenent ja exercita tota la vida».<sup>66</sup> Per a Morente l'estudiant ha de fer, però no en un model de productivitat o sota la guia d'un model a reproduir, sinó seguint la seva pròpia iniciativa, de manera que, en aquest cas, «els mestres respectaran la seva independència, acolliran les seves iniciatives, ajudaran a la seva formació, lluny d'impedir-la amb imposicions intolerables i destructores»,<sup>67</sup> ja que «l'estudiant ha de ser el guia dels seus propis estudis».<sup>68</sup>

Encara el 1937 García Morente es queixa que la pedagogia moderna se n'ha ocupat molt poc, atès que «ha deixat abandonat totalment el problema de l'ensenyament pròpiament universitari». I cal, no obstant això, que «els pedagogs disposin mètodes adequats per a dur l'alumne de l'escola superior universitària [...] a la intel·lecció culta, que no és igual que la intel·lecció minuciosa del científic professional».<sup>69</sup> Ell, per la seva banda, entre altres canvis metodològics i organitzatius, en qualitat de degà de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Madrid, havia suprimit els exàmens per assignatures: «[els exàmens] convertien la Facultat en una oficina administrativa, on l'important era la matrícula, l'examen a fi de curs i els requisits per a l'obtenció del títol. L'ensenyament es limitava a l'adquisició d'uns pocs coneixements —generalment memorístics— necessaris per a complir decorosament en l'acte de l'examen. L'estudiant no sentia estímulo per a dur a terme una tasca pròpia. El professor, sobirà en la seua càtedra, tenia sotmesos els estudiants i els lliurava com a pastura un llibre, unes anotacions, o en el millor cas (aquest era el cas de la nostra Facultat), les seues explicacions orals. L'alumne oficial es matriculava, assistia dòcilment a classe, i al cap d'uns anys, sense esforç, però també sense profund interès, adquiria còmodament el títol vingut de gust. Eixia de la Universitat, per a no tornar-la a trepitjar més».<sup>70</sup>

<sup>66</sup> D'Ors, Eugenio. *Aprendizaje y heroísmo*. Madrid: Residencia de Estudiantes, 1915, p. 27.

<sup>67</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «La universidad», *Op. cit.* p. 48.

<sup>68</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «La nueva Facultad de Filosofía y Letras en la Ciudad Universitaria de Madrid», *Residencia*, 3 (1932), p. 116.

<sup>69</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. *El ideal universitario*. *Op. cit.* p. 24-25.

<sup>70</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «La nueva Facultad de Filosofía y Letras...» *Op. cit.*, p. 115.

La idea d'una universitat educadora és present en el primer i el segon Morente. Es busca per a l'alumne «una formació autèntica i personal, no l'embotellament d'un qüestionari».<sup>71</sup> La prioritat de la unitat i del coneixement sintètic i integrador de què parlàvem més amunt es mantenen: «La tasca educativa consisteix a despertar vivament el sentit de la unitat radical del coneixement de la moralitat i de l'art. Aquella unitat té el seu seient en la unitat de l'activitat espiritual, en la consciència humana. [...] i necessitaran sentir i viure aquella mateixa unitat. [...] Aital és la remota Universitat que somiem. El camí que hi condueix té dos corriols paral·lels: un és tasca personal, l'altre és tasca social i política».<sup>72</sup>

## 5. ALGUNES CONCLUSIONS PER A CONTINUAR L'ESTUDI

En la breu narració que un alumne de Giner ens fa de la presentació del primer dia de curs podem veure-hi moltes de les característiques que hem estat resseguint: «Amics meus –ens va dir, després d'asseure's entre nosaltres, com un camarada–, desitge fer-me mereixedor de l'afecte de vostès, i el meu major pesar serà no col·laborar dignament en l'obra de cultura que tots junts hem d'emprendre. Jo no passe llista ni examine; així, l'assistència a la meua classe és absolutament voluntària. Assec no oferir a vostès el meu llibre de text, perquè no en tinc, i els deixo a elecció de cadascú; quant al programa de l'assignatura, l'he imprès i els suplique a vostès que tinguen la bondat d'acceptar-ho. [...] I va començar un diàleg espontani, admirable, veritablement pedagògic. Vam comprendre que érem en un univers nou [...] fins llavors havíem estat alumnes estudiosos; a partir d'aquell dia, començarem, en veritat, a ser homes».<sup>73</sup>

Hi havia la idea d'universitat educadora en el rerefons i la finalitat política dels discursos pedagògics de Giner i Morente? En aquest article hem començat a veure com es concreta i significa conceptualment en els seus textos. Hem vist que aquests autors de referència, aborden, entre altres coses, els temes de permetre i promoure la lliure iniciativa de l'estudiant, de donar la ciència per fer i no ja feta, la investigació com a forma d'ensenyança, la concepció de

<sup>71</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «Palabras del profesor don Manuel García Morente», *El Sol* (22 de març de 1933), p. 195.

<sup>72</sup> GARCÍA MORENTE, Manuel. «La universidad», *Op. cit.* p.51.

<sup>73</sup> ZOZAYA, Antonio. «Don Francisco el Magno», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 659-660 (1915), p. 64.

l'obligatorietat i imposició del programa de l'assignatura i els exàmens com a dispositius impedidors del que faria possible la finalitat educadora de la universitat.

Els conceptes de ciència, investigació, cultura i ensenyança, en què hem posat l'atenció estan molt lligats en el camp pedagògic i tenen fortes relacions semàntiques entre si. El que hem volgut veure és com, a través d'aquests conceptes i els significats que els conformen dins els discursos de Giner i García Morente, pren forma el que podríem anomenar la idea d'universitat educadora, una forma específica d'entendre la universitat que s'explica dins el concepte d'educació propi de l'imaginari social i pedagògic modern, associat a la idea de perfeccionament i llibertat humanes, que s'està consolidant en el tombant del segle XIX al XX.

No hem pretès identificar ni confirmar els autors estudiats amb una doctrina, ni política ni pedagògica, i tampoc creiem haver trobat –almenys de moment– una unitat doctrinal coherent entre els dos autors pel que fa als conceptes estudiats. No obstant això, sembla que comparteixen la mateixa concepció politicopedagògica de l'educació. Volem evitar caure en la història de les idees tradicional i hem de ser prudents a afirmar que en els seus discursos hi ha una línia de continuïtat i que responen a una mateixa intenció per part dels autors.

Ara bé, si la concepció moderna de l'educació implica els dos elements essencials: 1) la possibilitat de contribuir a la formació i perfeccionament humans («fer homes» com a partícips actius de la cultura), i 2) promoure la presa de consciència i l'alliberament d'individus i col·lectius. Aquests dos elements es troben sens dubte en l'ideal d'universitat de Giner i García Morente. Per a ells la universitat només pot ser universitat educadora, a diferència de la tasca instructora o de formació professional.

D'una banda, des del punt de vista de l'anàlisi historiogràfica, encara cal fer un estudi més aprofundit de l'ús d'aquests conceptes en el llenguatge dels agents estudiats i posar-lo en relació amb les seves finalitats polítiques assolibles i les dels seus contextos (per exemple, la premsa i els parlaments de l'època), però també altres d'anteriors i posteriors. D'altra banda, des del punt de vista de la pedagogia política i les polítiques pedagògiques, recuperar aquests i altres autors de la nostra història educativa pot ajudar a aportar elements a l'actual debat sobre els sistemes universitaris i plantejar-se en què s'està convertint avui la universitat.





# Remastering independence: The re-education of Belgian blinded soldiers of the Great War, 1914-1940

## *Remodelació de la independència: la reeducació dels soldats cecs belgues de la Gran Guerra, 1914-1940*

Pieter Verstraete  
pieter.verstraete@kuleuven.be  
*KU Leuven (Bèlgica)*

Data de recepció de l'original: setembre de 2017  
Data d'acceptació: gener de 2018

### RESUM

En aquest article, la història de les iniciatives reeducatives dels soldats cecs belgues de la Gran Guerra, i l'impacte social que tenien aquestes iniciatives en el període d'entreguerres, està relacionada amb una reinterpretació contemporània del paper central atribuït a la independència quan parlem i tractem de persones amb discapacitat. En primer lloc, s'argumentarà que les iniciatives educatives –molt més que les iniciatives educatives anteriors per a persones amb discapacitat visual– es van centrar en la consecució de la independència econòmica. L'ideal fou restaurar completament els soldats mutilats a la vida econòmica. Després d'haver descrit les iniciatives concretes que es van implementar per assolir aquest objectiu discursiu, en segon lloc, es demostrarà que aquest somni de la independència va ser desafiat des de diferents vessants. No només hi havia les circumstàncies concretes de la vida dels mateixos soldats cecs que sovint van contradir el somni d'una plena autonomia. També va existir un discurs

que, en comptes de promoure la independència, va fer èmfasi en la situació miserable en què es trobaven els cecs. Juxtaposant la instal·lació d'un nou discurs centrat en la independència i la reactivació d'una tradició de parlar en termes de compassió i impotència, l'article defensa una imatge més matisada del paper que tingué la Gran Guerra en la forma en què es parlava de les persones amb discapacitat visual a Bèlgica i en tractades.

PARAULES CLAU: reeducació, soldats cecs, Primera Guerra Mundial, Bèlgica.

## ABSTRACT

In this article the history of re-educational initiatives for Belgian blinded soldiers of the Great War—and the societal impact these initiatives had in the Interwar period—is connected to a contemporary re-interpretation of the central role attributed to independence in the way we talk about and deal with persons with disabilities. In order to do so, the Great War, first of all, will be described as a watershed in the way one talked about and dealt with persons with visual disabilities in general. In particular it will be argued that the re-educational initiatives—much more than earlier educational initiatives for persons with visual disabilities—focussed on economic independence. The ideal was to restore the mutilated soldiers completely to economic life. After having described the concrete initiatives that were deployed in order to realize this discursive goal, it, secondly, will be demonstrated that this dream of independence was challenged from different sides. Not only were there the concrete life circumstances of the blinded soldiers themselves that often contradicted the dream of full autonomy. There also co-existed a discourse that instead of promoting independency emphasized the miserable state blinded persons were said to find themselves in. By juxtaposing the installation of a new discourse focussing on independence with the revival of a long-standing tradition of speaking in terms of pity and helplessness, the article argues for a more nuanced picture of the role played by the Great War in the way one spoke about and dealt with persons with visual disabilities in Belgium.

KEY WORDS: re-education, blinded soldiers, Great War, Belgium.

## RESUMEN

En este artículo, la historia de las iniciativas reeducativas de los soldados ciegos belgas de la Gran Guerra, y el impacto social que tenían estas iniciativas en el periodo

de entreguerras, está relacionada con una reinterpretación contemporánea del papel central atribuido a la independencia cuando hablamos y tratamos de personas con discapacidad. En primer lugar, se argumenta que las iniciativas educativas —mucho más que las iniciativas educativas anteriores para personas con discapacidad visual— se centraron en la consecución de la independencia económica. Lo ideal fue restaurar completamente a los soldados mutilados en la vida económica. Después de haber descrito las iniciativas concretas que se implementaron para alcanzar este objetivo discursivo, en segundo lugar, se demostrará que este sueño de la independencia fue desafiado desde diferentes vertientes. No sólo había las circunstancias concretas de la vida de los mismos soldados ciegos que a menudo contradijeron el sueño de una plena autonomía. También existió un discurso que, en vez de promover la independencia, hizo énfasis en la situación miserable en que se encontraban los ciegos. Al yuxtaponer la instalación de un nuevo discurso centrado en la independencia y la reactivación de una tradición de hablar en términos de compasión e impotencia, el artículo defiende una imagen más matizada del papel que jugó la Gran Guerra en la forma en que se hablaba de y se trataba a las personas con discapacidad visual en Bélgica.

PALABRAS CLAVE: reeducación, soldados ciegos, I Guerra Mundial, Bélgica.

We live in confusing times.<sup>1</sup> This of course is not a new phenomenon in itself. Human beings, one definitely could argue, have always struggled with how to give shape to their lives, how to organize their world and how to model their relationships to the people that surround them. The universal characteristic of people's struggle with life, however, does not mean that nothing changes. On the contrary, what people have questioned, the precise nature of their relationship with other human beings, as well as their intimate longings and aspirations, continuously shifted over time.

One of things that emerged at regular intervals in time has been the place occupied by independence in our life aesthetics and conceptions about social life. It was especially in the wake of the Enlightenment that values like independence, autonomy and self-sufficiency gained ground and moulded personal convictions as well as ideas about social life. A good illustration of

<sup>1</sup> A first version of this article has been presented in 2016 to the occasion of a visiting scholarship at the research unit *CERLIS/Centre de Recherches des Liens Sociaux* of the University Paris-Descartes. The author would like to thank in particular Prof. Rebecca Rogers for her thoughtful comments on the piece. The author equally would like to thank both Mona Gleason and Jason Ellis for their valuable comments upon a first draft of the final manuscript.

this can be found in Immanuel Kant's seminal essay *What is Enlightenment* where he in 1804 urged mankind to start thinking for themselves, and not anymore be lead by some external religious, medical or juridical authority.<sup>2</sup>

Although already in earlier time-periods the value of independence had been emphasized the turn of the 19<sup>th</sup> century definitely led to an increase in the belief that people needed to be able to think for themselves, to be critical, able to earn a livelihood for their own and their offspring as well as move around independently.<sup>3</sup> Not being able to fulfil these requirements resulted in one being relegated to the margins of society or at least being looked at suspiciously. That is of course not to say that issues of vulnerability, dependence and frailty were necessarily associated with a state of being underneath the threshold of social acceptance. But discourses that focussed on these human characteristics by and large stood in the shadow of a dominant liberal interpretation of what is was to be a real human being: one who was able to think rationally, to contribute to economic life and move around independently without having to rely much on others.

Since the 1960's this focus on independence, autonomy and self-sufficiency has been challenged by a number of academic, societal and political transformations. First of all, and in the wake of the work being carried out by scholars such as Irving Goffman and Michel Foucault, the underlying discriminatory processes of this idealization of independence have been exposed.<sup>4</sup> By integrating the abnormal body and mind in the philosopher's as well as historian's toolbox these critical interpretations of the world and its past lead –at least in theory– to a new consciousness about those who did not fit within the dominant framework for thinking about the 'normal' human being. Bodies, in other words, were not longer being considered as being born «abnormal». The alleged abnormality was now considered the outcome of social, political, cultural and economical processes. Secondly, paralleling this theoretical evolution, was a societal move towards the need for deconstructing all those barriers that prevented several groups of people from participating in

<sup>2</sup> KANT, Immanuel. *An answer to the question «What is Enlightenment»*. London: Penguin Books, 2013 [1804].

<sup>3</sup> The origins of this shift towards independency, productivity need to be located at the crossroad of religious thinking and the rise of capitalism –as has been demonstrated by the sociologists Weber. WEBER, Max. *The protestant ethic and the rise of capitalism*. London: Routledge, 1992 [1930].

<sup>4</sup> For a more philosophical contextualization of this shift see for example the opening paragraph of chapter 8 «Assembling ourselves» in Nikolas Rose's book *Inventing our selves*. ROSE, Nikolas. *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

society. This process had already, of course, started in the nineteenth century, with important events such as the class struggle and the emancipation of women. The twentieth century would continuously see emerge similar movement like for example the Civil Rights movement and the emancipation of persons with disabilities.<sup>5</sup>

Each in their own respect, these different societal movements pointed towards the injustice of thinking about oneself, the world, and the other in terms of dominance, supremacy and independence. Not being white, male, middle class or physically able increasingly was interpreted, not as failure, but as a sign of an alternative identity.<sup>6</sup> If this in itself of course was not the ultimate antidote against a discourse that focussed enormously on the ability of voicing out, acting independently and living autonomously, it nevertheless lead to some cracks to appear in the dominant (neo-)liberal interpretation of life.<sup>7</sup> When one looks around today one cannot deny that something of a counter-discourse is making its way, although it needs to be said that it indeed still is in its infancy. Things like the «shared economy» for instance, where people buy a lawn-mower together instead of each one purchasing one of their own, indicate that being independent is no longer considered –at least by some– as the ultimate goal.<sup>8</sup>

What I would like to do in this article is to zoom in on one particular fragment of our educational past in order to demonstrate the role played by the Great War in the catalyzation of the discourse of independence. The particular subject that will be explored is the re-education of Belgian blinded soldiers. It will be shown that the re-educational discourse and experiences during the war –and its immediate aftermath– re-directed the focus of educational initiatives for the blind in general towards the ability to work. At the same time, however, the representations of Belgian blinded soldiers during wartime also amplified enormously the utterances of pity that already had been around for ages when it came down to the representation of persons with visual disabilities. What should not be forgotten, however, is that in between

<sup>5</sup> See for instance: SHAPIRO, Joseph. *No pity: people with disabilities forging a new Civil Rights Movement*. New York: Three Rivers Press, 1993.

<sup>6</sup> In disability studies this is described as «Disability pride» –see chapter 6 in BARNES, Elizabeth. *The minority body. A theory of disability*. London: Routledge, 2017.

<sup>7</sup> For a theoretical discussion about the tension between emancipation and identity see VERSTRAETE, Pieter. *In the shadow of disability*. Opladen: Barbara Budrich Publishers, 2012.

<sup>8</sup> See also for example the commons-movement: BOLLIER, David; HELFRICH, Silke (Ed.). *The wealth of the commons. A world beyond market and state*. Armherst: The Common Strategy Group, 2012.

that discourse of independence and the one focussing on pity –and this will be the central argument of this article– are real human figures who sometimes simply could not live up to what was expected of them and/or sometimes did not want to live up to those expectations.

The article is based on archival research in several Belgian collections. In particular the documents held by the Archives of the Royal Palace in Brussels that document the emergence and functioning of the Royal Institute for the Belgian war blinded were extremely helpful in order to reconstruct this neglected part of Belgian history. In addition to this primary source material, I made use of a wide range of sources, from newspaper articles, books dealing with rehabilitation in general, and postcards/art reproductions representing Belgian blinded soldiers. Taken together, this source material, of course, does not enable us to render a faithful and complete reproduction of the life circumstances that the blinded soldiers faced in the Interwar period. It nevertheless makes us sensitive to the rich variety of lives that were affected by the Great War and its impact on how blinded persons in Belgium were represented and dealt with.

# I. WAR BLINDNESS AND THE ULTIMATE GOAL OF MASTERING INDEPENDENCE

On August 4<sup>th</sup> 1914 the German army crossed the Belgian border in order to attack France from the North. The so-called Von Schlieffen plan eventually ended up in a long and dreadful frontline that went from the North Sea up to Turkey. It was among other things the inundation of the Yser-plane in the West of Flanders that stopped the German rush in October 1914. By that time the Belgian army was already fragmented with wounded soldiers being brought to the North of France and Great Britain, many being captured by the German troops or having crossed the border with the Netherlands where most of them would be interned for the remainder of the war. Of the 170.000 men that the Belgian army counted in August 1914, only 70.000 found themselves back in or behind the West-Flemish trenches who would separate the Central and Allied forces for the coming four years.<sup>9</sup>

Immediately after the outbreak of the war, just like the other belligerent countries, Belgium was also confronted with the presence of invalid

<sup>9</sup> For an excellent history of Belgium and the Great War see: DE SCHAEPDRIJVER, Sophie. *De Grootte Oorlog. Het Koninkrijk België tijdens de Eerste Wereldoorlog*. Amsterdam: Atlas, 1997.

soldiers.<sup>10</sup> It has been estimated that after the end of the war in 1918 a total of approximately 10 million men would return home permanently disabled. Given the size of the number it will not come as a surprise that almost all belligerent countries very soon deployed an elaborate network of institutions, publications and conferences that sought to return the men as soon as possible back to their pre-war economic state.<sup>11</sup> Although exact numbers of disabled soldiers cannot be determined for the Belgian case, there are some publications and sources that do give us some clues about the size of the «problem» –as the presence of the invalid soldiers would be called.

One of the sources that can be used is the official overview of activities conducting by the health services of the Belgian army. In that overview, the head of the military health services during the war mentions that in April 1918 the Belgian army would have counted approximately 5.000 invalided soldiers –of which 44 would have been blinded.<sup>12</sup> Taking into account other historical source material it immediately becomes clear that these numbers were an understatement of the actual reality. Not only does a document that is kept at the Archives of the Royal Palace in Brussels contain a list of 88 officially recognized blinded soldiers.<sup>13</sup> The number of soldiers who applied for an invalid pension and/or were member of the National Association for Mutilated Soldiers was also much higher than that mentioned by the statistics to be found in Mélis' overview.<sup>14</sup> The membership number of the *Fédération*

<sup>10</sup> In recent years scholars have become increasingly interested in the history of disabled soldiers resulting in an ever-growing amount of literature that focuses on divergent aspects of the way disabled soldiers were taken care of during the war and were integrated in society in the Interwar years. Here are some introductory readings: BOURKE, Joanna. *Dismembering the Male: Men's Bodies, Britain, and the Great War*. Chicago: University of Chicago Press, 1996; PERRY, Heather. *Recycling the Disabled: Army, Medicine and Modernity in WWI Germany*. London: Oxford University Press, 2014; ANDERSON, Julie; PEMBERTON, Neil. «Walking alone: aiding the war and civilian blind in the inter-war period», *European Review of History. Revue européenne d'Histoire*, xiv, 4 (2007), p. 459-479.

<sup>11</sup> REZNICK, Jeffrey. «Material culture and the 'after care' of disabled soldiers in Britain during the Great War», CORNISH, Paul; SAUNDERS, Nicholas (Eds.). *Bodies in conflict: Corporeality, materiality & transformation*. London: Routledge, 2013.

<sup>12</sup> MELIS, Leopold. *Contribution à l'histoire de service de santé de l'armée au cours de la guerre 1914-1918*. Bruxelles: Institut Cartographique Militaire, 1932.

<sup>13</sup> On a population of 267.000 men who had been mobilized the Belgian counted 88 blinded military men. France had to deal with 3.000 blinded men on a total amount of 8.3 million soldiers and Great-Britain had 2.000 blind men on a population of almost 9 million men. These numbers are mentioned in the article *Walking alone, marching together* written by Julie Anderson & Nick Pemberton (2007) and where gathered from several documents found at the Archives of the *Association Valentin Haüy* in Paris.

<sup>14</sup> DE BLOCK, Stefan. *Erkenning voor «onze helden van den Ijzer»? De Oud-Strijders van de Eerste Wereldoorlog en de Belgische Maatschappij (1918-1923)*. Niet-gepubliceerde Licentiaatsverhandeling.

*Nationale des Mutilés de Guerre* for instance would grow to 38.000 in the Interwar period.<sup>15</sup>

Despite the vagueness about the exact number of invalid soldiers, the Belgian government from the onset was rather clear with regard to the direction it wanted to take to create a solution for this 'problem'. Just like in other countries, the focus almost immediately came to be on returning the mutilated men as quickly as possible to economic productivity. Almost immediately after a private initiative had been taken in 1914 by Senator Schollaert in favour of «the poor human wrecks» he encountered on a daily basis in St-Adresse, the Belgian Ministry of war, de Broqueville, asked Léon De Paeuw, who at that time was Inspector-general for Primary education, to look out for an appropriate spot in order to erect a rehabilitation institute.<sup>16</sup> In 1917, after one year on the job, De Paeuw looked back upon what he had realized in Port-Ville, the town where the institution had been erected. The Institute for Professional Re-education of War Mutilated Soldiers and the corresponding relentless activity of rehabilitation that had been going on there over the past year was described by him as a national duty. Not only had most of the soldiers taken up arms freely in order to defend their country, but also, and perhaps more importantly, the country faced enormous difficulties once the war had ended. It indeed would have to deal with an enormous shortage of manpower and so what was favoured by the discourse of rehabilitation was a combination of economic restoration and national duty, or as described by De Paeuw himself: «After the war, which will have made so many gaps in the ranks of the workers, every energy will be required to rebuild our ruins and to recover our former prosperity. Therefore let us strive to restore our maimed soldiers their former economic value. What we will do will be of double profit to the nation because we shall on the one hand augment the sum of our available force and, on the other, diminish the number of those unfortunate beings who, by their helplessness, place a heavy charge upon society. Thus

Faculteit Letteren, UGent, 2009, p. 29.

<sup>15</sup> In total there 267.000 men had fought under the Belgian flag during the war. Due to the hostilities 40.000 had been killed. The members of the National Association of Mutilated Soldiers also contained soldiers who became ill after the war and whose illness had been officially linked to the hostilities.

<sup>16</sup> See for a detailed account of the foundation of both institutes VERSTRAETE, Pieter; VAN EVERBROECK, Christine. *Verminkte stilte. De Belgische invalide soldaten van de Groote Oorlog*. Namen: Universitaire Pers Namen, 2014 (for the French edition see: *La silence mutilé. Les Soldats invalides Belges de la Grande Guerre*. Namur: Presses Universitaires de Namur).



self-interest is joined to duty. Reason leads to the same conclusions as the heart».<sup>17</sup>

Of those Belgian soldiers who became disabled due to the Great War and needed to be restored to economic productivity, the blind were amongst the ones who attracted the most attention – and definitely the most money. As a consequence of the unhygienic circumstances of the trenches and the life behind the front-line, the use of toxic gasses in the military conflict from 1916 onwards, the seemingly endless stream of bullets and exploding shells, many Belgian soldiers indeed became blinded. At the very beginning of the war they were taken care of in a French *Hospice* and so separated from their disabled Belgian comrades. Given the observation –and reporting– that that particular environment did not stimulate the blinded soldiers to get out of their beds and start «the new battle for restoration» it was soon decided that the blinded soldiers would be transferred to Port-Villez.<sup>18</sup>

Given the scarcity of source material with regard to the functioning of Port-Villez it is difficult to get a detailed view on what precisely was being done for these soldiers in the Institute for Professional re-education of Mutilated Soldiers. It might be guessed that just as with the other soldiers, everything was being done in order to restore them as good as possible to economic productivity and societal integration. That is at least also what immediately pops up emerges when taking a closer look at the *Royal Institute for Belgian War Blinded* that was erected in 1919 at the instigation of the Belgian Queen Elizabeth. One of the letters kept at the Archives of the Royal Palace accounts for the early start of this centralized institution where all blinded soldiers who were eligible would be able to be re-educated. In that letter reference is made to a conversation between the Minister of Economic Affairs and Queen Elizabeth.<sup>19</sup>

The conversation clearly reveals the different ideas that existed at that time with regard to how to deal with the presence of blinded individuals, but also points towards the fact that the rehabilitative approach –with its emphasis on work, energy and independence– was rapidly gaining ground. According

<sup>17</sup> DE PAEUW, Léon. *The vocational re-education of mailed soldiers*. Princeton: Princeton University Press, 1918, p. 7.

<sup>18</sup> VERSTRAETE, Pieter. «Disability, Rehabilitation and the Great War: Making Space for Silence in the History of Education», DEPAEPE, Marc; SMEYERS, Paul (Eds.). *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*. Springer, 2013, p. 107.

<sup>19</sup> Letter of the Secretary of the Queen Mister Velge to the head of the Cabinet of the Ministry of Economic Affairs (Minister Jaspar)/ Archives of the Royal Palace/Archives Secretary n. 134, Brussels.

to the letter the Minister of Economic Affairs would have been satisfied with the idea that some philanthropic ladies would be sent to the blinded soldiers in order to distract them a little bit by playing music and reading aloud to them. This proposition apparently did not please Queen Elizabeth at all for she vehemently pleaded for the erection of a centralized institution where the blinded soldiers would be able to learn Braille, to learn a new trade, and move around independently.<sup>20</sup>

The ideal of returning the blinded men to independence can not only be grasped from this foundational conversation, but also becomes clear when taking a closer look at the different images representing the institution and its inmates that have been preserved up to today. In a postcard collection that was sold shortly after the erection of the Royal Institute for the Belgian War Blinded in 1919 one sees the blind at work in the orderly and calm environment that was made accessible by several physical modifications like wooden pathways and pillows that needed to prevent the blind man from hurting himself when moving around.<sup>21</sup> Besides learning and working the postcards also depict the blind men while dancing and reading. In short: the postcards add to the general impression that the ideal of independence was within reach. The same can be observed when glancing through the collection of art-reproductions of the drawings that the Flemish artist Samuel De Vriendt had published in favour of the re-educational institute for the blinded soldiers. Again the spectator encounters images of blinded soldiers energetically performing particular professions. Adding to these images was the introductory text written by De Vriendt that again emphasised the ideal of restoring the blinded soldiers to economic life and giving them back the ability to enjoy life: «With the intention of enduring the memory of those who, during the war, sacrificed the light of their clear eyes to the Holy of the Fatherland, we send this art album out the world. That it might witness to the people how badly mutilated the War blinded are; But also how, in pursuit of effective retraining under the motherly protection of Her Majesty the Queen, they are re-shaped into active citizens, capable of enjoying a broad degree of joy of life».<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> Œuvres de S. M. la Reine. Institut des Aveugles de Guerre. *Oorlogsblindengesticht. Boitsfort Boschvoorde. Une promenade dans l'institut. Een bezoek aan het gesticht*. Private collection PV, not paginated/dated document.

<sup>22</sup> DE VRIENDT, Samuel. *Croquis, schetsen, sketches*. Boitsfort: Institut des Aveugles de Guerre, 1919 [Translation from the Dutch original provided by author].

## 2. THE GREAT WAR'S RE-EDUCATIONAL LEGACY IN BELGIUM

The re-educational initiatives that were deployed for blinded soldiers were definitely not the first educational initiatives taken with respect to persons with visual disabilities in Belgium. From 1834, in fact, educational institutes for blind children had been founded, leading to a rather widely established educational network towards the end of the nineteenth century.<sup>23</sup> What characterized these educational institutes the most probably was its private character. With the exception of one all of the educational institutes that existed towards the end of the Nineteenth century had been founded by religious orders. The result of which was an educational regime that of course aimed at enabling the blind children –for it were only children who were accepted– to perform a particular trade after their graduation from the institute. But the biggest emphasis was laid upon the infusion of religious thoughts into the minds of those who otherwise were said to be «eternally lost».<sup>24</sup>

If educating individuals who could not see was not new around 1914, the Great War definitely changed the outlook, direction and visibility of these efforts. Indeed, the enormous visibility<sup>25</sup> that the blinded soldiers had attracted during the War and in its immediate aftermath and the successful re-educational experiences made it abundantly clear that something also needed to be done for the adult Belgian population who could not see. Again, this was not entirely new. Also in the course of the 19<sup>th</sup> century the educational institutes gradually had enlarged their radius by also establishing initiatives for those who had graduated from the institute. But what happened in the immediate aftermath of the Great War is that several new associations emerged that primordially focussed on adult persons with visual disabilities.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> There does not yet exist an encompassing history of the education for persons with visual disabilities in Belgium; there are, however, some good Master Theses that already have unveiled this history to a certain extent: CLAES, Gerda. *Blindenonderwijs en blindenzorg in België (1835-1880)*. Niet gepubliceerde Licentiaatsverhandeling, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven, 1972.

<sup>24</sup> See for instance CARTON, Charles-Louis. *Rapport a monsieur le ministre de l'intérieur et des affaires étrangères, sur les améliorations introduites et a introduire dans l'instruction des aveugles*. Bruges, 1837.

<sup>25</sup> Ironic as it may sound, the presence of the war blinded during the Great War and in its immediate aftermath was made abundantly clear by means of innumerable postcards, posters, news paper articles and drawings that often were sold in order to gather money that could be used in order to sustain the rehabilitative efforts.

<sup>26</sup> In between 1918 and 1923 at least 4 different associations focussing on adult persons with disabilities saw the light: La Ligue Braille, Licht en Liefde, Oeuvre Nationale des Invalides, Algemeen

What is remarkable is that for each of these associations there is a direct link to be drawn to the re-educational war initiatives for the blinded soldiers. This link could consist of a blinded soldier being the founder of the association like was the case with the *Oeuvre Nationale des Aveugles*, or could consist of an explicit reference being made in the journal that was published by the association, as can be found in the journal *L'Alexandre Rodenbach*.

One indeed can refer to the Franciscan priest Agnello Vanden Bosch who in 1925 founded what would become the *Oeuvre Nationale des Aveugles* in order to demonstrate the Great War's immediate impact on the post-war situation of persons with disabilities in Belgium. Vanden Bosch was stationed at one of the forts neighbouring the Walloon city of Namur in 1914 when he apparently was asked to take the lead in the surrender of the Fort –as it no longer could stand the German attacks.<sup>27</sup> As the story goes Vanden Bosch would have suffered from that time of a serious eye-illness that was not taken care of properly and eventually turned the priest completely blind at both eyes. In 1920 Vanden Bosch was one of the soldiers who was re-reduced at the Royal Institute for the Belgian War Blinded at Bosvoorde. In what was considered a touching radio-interview, Vanden Bosch looked back upon his re-educational experiences and explicitly referred to these as being foundational for his subsequent work: «La rééducation que notre Reine m'a procurée ainsi qu'à tous les aveugles de guerre, m'a prouvée clairement que l'aveugle peut être réadapté à la vie sociale».<sup>28</sup>

Vanden Bosch was certainly not the only one referring to the war experiences when it came down to legitimizing the necessity and hesitant reality of a renewed approach to the blind in Belgium. In the first issue of the newly founded journal, *L'Alexandre Rodenbach*, for instance reference was made to a global typhological movement that was on its way to improve the awful situations the blind still often had to face. Again the wartime experiences had

Blindenverbond van Vlaanderen. For a detailed account of several of these associations see: VAN DEN BRANDE, Annelies. *De geschiedenis van het blindenwezen in Vlaanderen tijdens het Interbellum*. Niet gepubliceerde Licentiaatsverhandeling, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte, UGent, 2005.

<sup>27</sup> There's not much information to be found with regard to the life of Vanden Bosch except for a short biography written by a member of the same religious order Vanden Bosch belonged to: AGNELLO, Frère Jacquemin. *Le père Agnello Vanden Bosch 1883-1945*. S.l.: ONA, S.d.; In World War Two Vanden Bosch was active in the Belgian resistance against the German occupier and enabled the resistance to transmit messages to London by means of a transmitter that was hidden in the Library of the Oeuvre Nationale des Aveugles. After this had been discovered by the Gestapo, Vanden Bosch was sent to several concentration camps and eventually died in Dachau.

<sup>28</sup> ANONYMOUS. «Un émouvant interview», *Vers la Lumière*, vv, 56 (1931), p. 196.

proven decisive according to the author of the piece, who described himself as «Un aveugle de guerre»: «The vast number of war blinded self-evidently drew the attention of the population of the belligerent countries to the blind in general. Everyone competed to make, by means of “re-ducation” and other helpful initiatives, the heavy endurances of being blind less painful. All the issues that concerned the interests of the blind were discussed again and, through the interception of several social works that were founded during the war, received, if not a complete, at least a provisional solution».<sup>29</sup>

If both the *Oeuvre Nationale des Aveugles* and the journal *L'Alexandre Rodenbach* were clear signs of the renewed interest in the situation of persons with visual disabilities in Belgium they could not meet up with the radical ideas promoted by the organisation *Algemeen Blindenverbond Vlaanderen*. Founded by the blind musician and former pupil of the Royal institute for the blind at Woluwe (Brussels), Franz Fiten in 1928, this organisation clearly strove for the emancipation of the blind. Although not much information still exists that can help us reconstruct the history of this organization we still have access to some numbers of the journal they published. What arises from these pages is a language of rebellion, upheaval and a loud plea for radical change in terms of the treatment of the Belgian blind in general. One of the issues that time and again was touched upon was the economic discrimination that the blind experienced on a daily basis. Not only was there the exploitation of the poorer classes by the rich, in the case of the blind there also was the fact that they were discriminated against due to their impairment. In order to make their argument clear, the members of the association often made use of the figure of the war blinded. In a speech delivered on 12<sup>th</sup> May 1929 for instance, Bert De Visschere vehemently unveiled the injustice being done to the civilian blind –when compared to the officially war blinded: «In Flanders there are about 2,000 blind people, only 88 of whom are officially recognized as such. 2,000 blind people who, inside themselves, undoubtedly condemn the capitalist society that herds people to the battlefields and whose patriotic “elite” is proud when she can announce in her war-media (which one easily can call murder-media) that there were 5, 10 or 15.000 deaths and 20, 30 or 40.000 wounded. The patriotic caste is proud when she is able to announce, during the war, that there were thousands of deaths and wounded. Even

<sup>29</sup> UN AVEUGLE DE GUERRE. «Un mouvement mondial ou synthèse typhologique», *L'Alexandre Rodenbach*, vi, 1 (1923), p. 11.

now, after the war has ended, the mutilated still are being used for charity-purposes». <sup>30</sup>

The association of the *Algemeen Blindenverbond Vlaanderen* clearly stands out with regard to the radical emancipatory pleas they uttered with regard to the education of and care for the blind. It, however, seems right to say that all of the associations founded in the immediate aftermath of the war favoured a discourse that focussed on independence and placed a large emphasis on work as an important means to integrate the blind in society. All of this was much in line with what can be gathered from an important event that took place in 1921, namely the official burial ceremony for the Unknown Soldier. Like other Allied countries, including France and Great Britain, Belgium also had decided to organize an official burial spot for all the soldiers who had disappeared during the war or could not be identified. <sup>31</sup> In order to create a space where the sacrifices these unknown soldiers had made for their home country could be remembered, the Belgian government had decided to erect a monument in the city centre of Brussels.

On 11<sup>th</sup> November 1921 five coffins were exhibited on the square just in front of the train station of Bruges. The coffins all contained remains of soldiers gathered from the different places where the Belgian army had fought between 1914 and 1918. What is remarkable for the ceremony surrounding the Belgian Unknown Soldier –and this definitely distinguishes the Belgian case from the French or the British– is that the person who was asked to designate the coffin that would be brought to Brussels by train that day was a mutilated soldier. Adding greatly to the symbolic nature of the scene that took place that early morning was indeed the blinded soldier Raymon Haesebrouck who, as it was said, was asked by the King himself to walk along the five coffins and designate the one that consequently would be transferred to Brussels.

After having been wounded at the battlefield and becoming blind, Haesebrouck, just like most of the other blinded Belgian soldiers, had been re-educated at the Royal Institute for the Belgian War Blinded. For those

<sup>30</sup> DE VISSCHERE, Bert. «Spreekbeurt van Bert De Visschere», *Algemeen Blindenverbond van Vlaanderen*, VII, 6 (1929), p. 83.

<sup>31</sup> For an introduction to the history of the unknown soldier see WITTMAN, Laura. *The tomb of the unknown soldier, modern mourning, and the reinvention of the mystical body*. Toronto: University of Toronto Press, 2011. For the Belgian case see: CLAISSE, Sophie. *Du soldat inconnu aux monuments commémoratifs belges de la guerre 14-18*. Bruxelles: Académie Royale de Belgique, 2013.

witnessing the event that November morning it would not have been difficult to immediately classify Haesebrouck as belonging to that special category of «great war invalids». Two clues would have been visible. First of all, there was the black eyepatch that completely covered Haesebrouck's right eye. Secondly, and perhaps more importantly there was the stick by means of which he moved around and eventually pointed towards the fourth coffin starting from the left in order to identify the one who contained the remains of the «real» Unknown Soldier.<sup>32</sup> If the event leading to the identification of the Unknown Soldier definitely referred to a long-standing belief in the supernatural powers of the blind,<sup>33</sup> it added another layer of symbolic meaning to the scene: the belief that if only having been able to experience re-education, having learned a new trade and being introduced to the world of the walking-stick, the blind would be capable to live a good life. Rehabilitation, so the scene seemed to suggest, made everything possible again, even figuring in one of the most loaded happenings that ever took place since Belgium's Independence in 1830.

### 3. BEYOND THE DISCOURSE OF INDEPENDENCE: PITY, PERSONALITY AND THE FRAGILITY OF LIFE ITSELF

To reduce the history of the blind in Belgium in the interwar period to a mere story of success, as suggested by the burial ceremony held in 1921, however, would just be a bridge too far. Although the Great War definitely, as described above, led to substantial changes in the way persons with visual disabilities were spoken about and taken care of, not everything changed for the better for blinded Belgians. Going through the articles that were published by the different blind associations for instance immediately reveals that the blind still encountered –just as was the case before the Great War– a lot of incomprehension, discrimination and sometimes even mere bullying behaviour from members of the community in which they lived.

In 1923 for instance the journal *L'Alexandre Rodenbach* featured an article written by «a war blinded soldier» focussing on all the social harm that was

<sup>32</sup> Haesebrouck's white stick as well as some other items who once belonged to Haesebrouck himself, like his Braille watch and the red priority card he could use in order to avoid queuing for bread, meat or train tickets, currently are being preserved by the City Archives of Bruges.

<sup>33</sup> MOSCHE, Bosche. *Blindness: The history of a mental image in Western thought*. London: Routledge, 2001 & ROSE, Martha. *The staff of Oedipus. Transforming disability in Ancient Greece*. University of Michigan Press, 2003.

being done to the blind.<sup>34</sup> The author of the piece «*quatre fois victime de l'opinion*» stated that although the war clearly had produced beneficial effects on the blind the general public still considered them to be the most unhappy among all human beings. According to the author the blind suffered a lot due to these misunderstandings that could be reduced to four prejudices that hung as a Damoclean sword above the heads of the blind. First of all, it was often assumed that the blind could not be happy. Secondly, they could not move around. Thirdly, they could not learn. And finally, the blind were not able to perform a profession of any kind. Taken together these prejudices prevented the blind from being able to emancipate themselves and participate more fully in Belgian society.

All too often, it was said, these misunderstandings resulted in a pitiful attitude of the general population and the politicians who went over their case. Instead of creating educational and working opportunities for the blind, what was being done was the mere collecting of alms that were given to the blind. For the *Algemeen Blindenverbond Vlaanderen*, for instance, the situation was painfully clear: instead of alms and pity, what the *typhlological question*<sup>35</sup> of that time required were politicians who «had the guts» to extend obligatory education also to blind children. Indeed, if the Belgian government had decided in 1914 to make education obligatory for children up to the age of 12, there was an important article that could be used to exempt disabled children from the law.<sup>36</sup> The organisation even targeted the existing institutions and accused them of not doing enough for the blind in order to emancipate them. In a 1929 talk delivered by the previously mentioned Bert De Visschere, one of the most active members of the *Algemeen Blindenverbond Vlaanderen*, this sounded as follows: «[...] the blind do not want to be pitied. They do not ask to be complained, they demand and claim what is their right. They claim that the State also extends to them the favor and merits of compulsory education that exists for those who see, and for which one has fought for more than a quarter of a century. They demand that also the blind could start enjoying the benefits of this law. What, will you say, is that then not the care? Well,

<sup>34</sup> UN AVEUGLE DE GUERRE. «Quatre fois victime de l'opinion», *L'Alexandre Rodenbach*, VI, 3 (1923), p. 56-61.

<sup>35</sup> The term «typhlogy» refers to the scientific study of blindness in general (including psychological, sociological and educational approaches) and was commonly used in the Interwar period.

<sup>36</sup> See for an overview of the history of obligatory education and why –compared to other European countries it was introduced so late in Belgium: DE VROEDE, Mauritz. «De weg naar de algemene leerplicht in België», *BMGN/Low Countries Historical Review*, 75 (1970), p. 141-166.



no, dear readers, it is not [...]. Yes, there are charitable institutions for the blind, mostly under the control of monasteries or nuns. But these institutes have very little in common with a truly modern approach. It are institutes where the blind usually are made even more unhappy than they are, and this only because these institutes are obsolete and only exist due to the charity of important persons, who find it all very well that the blind only are taught to endure their fate and have to face their infortune. Well, the whole modern approach towards the blind is opposed to that conviction, for what really can make the blind happy, and what really can make them forget their awful destiny, precisely is to do for the blind whatever is possible to enable them still to perform as good as seeing people do».<sup>37</sup>

The interwar period then, so it seems, cannot be seen as a time where the discourse of independence easily overrode older existing ways of looking at persons with visual disabilities. On the contrary, what becomes clear from the sources is a huge clash between modern visions and along-standing tradition, between independence and charity, between progress and backwardness. A major conclusion to be drawn from all of this is that [Concluding from all of this that] the Great War would only have contributed to the rise of –or better stated: the catalyzation of the discourse of independence– once again, however, would not be entirely correct. Indeed, it easily can be demonstrated that the discourse with regard to the rehabilitation of blinded soldiers was intimately connected to and built upon the older ideas about blindness as being the worst thing that could happen to a human being. Both the words and the images surrounding the emergence and spread of the rehabilitation initiatives for blinded soldiers indeed swiftly made use of the pity-argument in order to raise society's awareness –and money– for their fate. Although coming from a different context, the call of the Queen of England? English Queen launched towards the blinded soldiers of the Allied forces can be considered a good case in point: «Vous et vos camarades des Armées Alliées, vous avez offert tout ce que vous possédiez: il a appartenu à Dieu de choisir quel sacrifice Il exigerait de chacun. Et à vous, mes amis, Il a demandé le sacrifice qui semble le plus dur de tous à des êtres jeunes et vigoureux. Il vous a privé du spectacle de la

<sup>37</sup> DE VISSCHERE, Bert. «Voordracht van Bert De Visschere, op den "Philips"-avond van 7-9-1929 te Antwerpen, zaal Uilenspiegel, Diepestraat 81», *Algemeen Blindenverbond van Vlaanderen*, VII, 8 (1929), p. 158-159.

beauté du monde et des visages qui vous sont chers. La Reine et moi, nous entons l'étendue de votre perte et nous ne l'oublierons jamais».<sup>38</sup>

In words and images alike the Great War therefore did not only catalyse the idea that the blind could become independent citizens, just like anyone else. It equally amplified a discourse of pity by emphasising the blind soldiers' pitiful existence in order to raise money and initiate the rehabilitative institutes; something actually also could be encountered in the way the blinded soldiers themselves tried to realize their ambitions. One of the things that the already mentioned blind priest Agnello Vanden Bosch, for instance, had been pleading for was the establishment of a home for little blind children. These children could not yet enter the regular educational initiatives and they were prone to neglect and sometimes were even abandoned by their parents. In order to boost his idea and get the necessary funds together needed for the realization of his dream Agnello Vanden Bosch was interviewed by the Catholic radio station of Brussels. On 26<sup>th</sup> July 1931, at 8.45 pm, the listeners of that radio station could hear Vanden Bosch pleading for his cause along this line: «En décembre dernier, on déposait dans mes bras un petit garçon de 3 ans, seul sur la terre, sans père ou mère connus, sans ressources, sans même de trousseau, n'ayant sur lui, pour tout effet, qu'une pauvre petite robe de chambre, toute déchirée et rapiécée. Il avait l'air si malheureux et penchait si tristement sa petite tête sur mon épaule comme pour y trouver un refuge [...] Nous l'avons donc accepté immédiatement. Après quelques minutes, on me l'enleva pour le laver, le peigner et l'habiller tout de neuf, et il reparut tout rayonnant, plus heureux qu'un petit prince».<sup>39</sup>

The Great War's discourse of independence thus clearly cannot be disconnected from that other perspective which focussed more on dependency and the pitiful character of the blind. Both seemed to be intimately intertwined with one another and were definitely mutually related. But perhaps even more important than the boundaries set for the discourse of independence by another discourse, is what can be called the fragility of life itself that sometimes made it difficult if not impossible for the ideal of independence to be realized by the blinded soldier. This at least is what becomes clear from the few personal records of blinded soldiers that are kept in the Archives of the

<sup>38</sup> ANONYMOUS. *Un message de sa majesté le Roi Georges V. aux soldats aveugles dans les armées des alliés*. S.l., 1919, p. 4-6.

<sup>39</sup> ANONYMOUS. «Le père Agnello à la Radio Catholique de Bruxelles – 26 juli 1931 à 20 heures 45», *Vers la Lumière*, vvi, 68 (1931), p. 204.

Royal Palace in Brussels as well as the Archives of the London St-Dunstan's institute who also rehabilitated Belgian blinded soldiers during the war.

There undeniably were Belgian blinded soldiers who were successful in building up a new life after having been blinded on the battlefield or due to an accident behind the front line. But there equally were to be encountered blinded soldiers who, due to particular family circumstances, were not eager to go to the centralized spot in Brussels in order to be rehabilitated or who, due to the accumulation of several disabilities, simply could not live up anymore to the expectations that came along with the discourse and reality of rehabilitation. In the report of a home visit that had being paid to him in the early 20's, for instance, the blinded Belgian soldier Isidore Van Vlasselaere was described as a courageous man of good moral character.<sup>40</sup> According to the reporter he seemed perfectly happy at home and occupied himself with the studies of his son. He would have been happy to go to Brussels in order to be re-educated in the Royal Institute for the Belgian War Blinded were it not for the fact that he would have to leave his wife and son behind. So if it had not been for his wife and his son he would have been eager to leave. The report finally stated that if circumstances would allow it, Van Vlasselaere voluntarily would come to Brussels.

Besides enabling us to peek a little in to the life of blinded soldier Van Vlasselaere, the Archives of the Royal Palace in Brussels also can be used to reveal the vicissitudes of life for another Belgian soldier, namely Julien Dhont. The report states that a year and a half before the war had broken out in August 1914 Dhondt, who worked at that time as a forge, had been married and at the time of the report had a little girl of 6 years old. The chance that Dhondt had ever seen his daughter is rather small for during the retreat of the Belgian army from Antwerp in October 1914 he had attracted several injuries of his feet and head. Although the injuries in itself were not that serious, they grew out into something very malignant: a brain infection that ended up in several nervous centres being affected. As a consequence of this brain injury «Dhont est devenu successivement aveugle, aphasique et paralytique. Le côté et les membres droits sont entièrement immobile et insensible».<sup>41</sup> The report then continues by emphasising the terrible state the blinded soldier Dhondt

<sup>40</sup> Personal file Isidore Van Vlasselaere; Archives of the Royal Palace; Archives of Queen Elizabeth n° AE 806; Brussels.

<sup>41</sup> Personal file Julien Dhondt; Archives of the Royal Palace; Archives of Queen Elizabeth n° AE 806; Brussels.

was in: «Sa vie qui est celle d'un emmuré, est extrêmement pénible: tant au point de vue moral que physiquement; il jouit de toute son intelligence, entend tout mais ne sait plus communiquer par aucun moyen avec le monde extérieur: ni par la parole, ni par l'écriture, il ne sait exprimer un désir, ni faire connaître ses besoins naturels». <sup>42</sup>

After having been taken care of in several French and English hospitals Dhondt had been send home during the war where he wife had taken care of him until he died. If Dhondt's life story probably is to be considered an exception and cannot be generalized to all blinded soldiers, it nevertheless urges the historian to be careful in presenting the discourse of independence that the Great War put forward in order to solve what was called at that time «the problem of the disabled soldier». One should never forget that behind all discourse are to be found human beings of flesh and blood who sometimes did not have the will and sometimes simply were not capable of attuning to the sound of independence. What the stories of Van Vlasselaere and Dhondt tell us –despite all the differences that distinguish the two cases from one another– is that the circumstances as well as the fragility of life itself cannot be left outside the picture when one aims to assess the impact of particular words and events.

#### 4. CONCLUSIONS

Since the end of the 1990's the field of disability history has ever been growing. By now innumerable studies have appeared that deal with the history of persons with disabilities from a scientific as well as activist point of view –or a combination of both. These studies can be considered invaluable in light of the changes that have occurred in the West in how persons with disabilities are dealt with, the way their voices have been represented and the extent to which they actually can participate to society. What is remarkable, however, is that most studies have tend to focus on categories of disability that rather easily can fit within an overarching framework of independency, autonomy and productivity. To a much lesser extent, so it seems, studies have tried to include also those persons who suffered from multiple disabilities and could not fulfil the expectations that come along with the (neo-)liberal self –as promoted from the end of the eighteenth century onwards in the West.

<sup>42</sup> Ibidem.

Convinced of the idea that a truly inclusive society needs to invest more in the «promotion» so to say of vulnerability and fragility as positive forms of life, I would like to plea for an increased attention for those voices who barely can be heard, those bodies that cannot be provided with prosthesis, those minds that cannot be «fixed», etc. Perhaps it is better to say that what is needed, is not exactly more scholarship that dives into the histories of these lives, but scholarship that connects these histories to a different interpretation of the dominant –and politically loaded– concepts as inclusion, emancipation and participation. That is precisely what I have wanted to do in this article: reconstructing the history of the re-educational initiatives for Belgian war blinded –and its Interwar heritage– in such a way that we start to become more sensitive for those who have not been able to profit from all the emancipatory processes that have been deployed up till now. The life vicissitudes of people like the blinded soldier Julien Dhondt indeed do confront us with the fact that despite all good intentions, words like «independency», «autonomy» and perhaps even «identity» will never lead us to the conception of a society where everybody can just *be*.

In a way what happened to the persons with visual disabilities in Belgium in the Interwar period of course cannot be generalized. Probably in other countries other things will have taken place and these cultural differences definitely need to be taken into account by historians of disability and education. Nevertheless, what the Belgian case described above pointed towards is something that can be taken up by politicians, scholars and activists alike in order to perhaps re-think the gist of their political, scientific and activist pleas. Therefore the most important thing to be remembered from the historical overview rendered here is not so much that the Great War played an ambiguous role in the Interwar discourse used to talk about and act in favour of the blind in Belgium. It is more that history time and again can point us towards ideas that urge us to rethink who we are, what we do and how we want our future to look like.



ASSAJOS I ESTUDIS  
*ESSAYS AND RESEARCHES*





ASSAJOS I ESTUDIS

---

# Un itinerari pedagògic: trajectòria professional de José Blat Gimeno (1914-2003)

## *A Pedagogical Journey: the Professional Career of José Blat Gimeno (1914-2003)*

Amparo Blat Gimeno

amparo.blat@uv.es

*IES Francesc Ribalta de Castelló (Espanya)*

Data de recepció de l'original: febrer de 2017

Data d'acceptació: maig de 2017

### RESUM

Aquest article narra la trajectòria professional de José Blat Gimeno, un mestre del nostre país que començà el seu itinerari a la Clua, poble dels Pirineus lleidatans, i el finalitzà com a cap del Gabinet del Director General de la UNESCO. En aquest camí fou inspector d'ensenyament primari a les Illes Balears, expert en educació a l'Equador, Colòmbia, Cuba i Xile, i va ocupar diferents càrrecs al Ministeri d'Educació, com el de director general d'Educació General Bàsica.

PARAULES CLAU: mestre, inspector, UNESCO, política educativa, Ministeri d'Educació, Projecte Principal.

### ABSTRACT

This article details the professional pathway of José Blat Gimeno, a Spanish teacher who began his career at La Clua (a village in the Pyrenees in Lerida) and ended

up becoming the Head of the Office of the Director-General at UNESCO. During his career, he was a Primary Education Inspector in the Balearic Islands, an expert in education in Ecuador, Colombia, Cuba and Chile, and held different positions at the Ministry of Education as Head of Obligatory Primary Education.

KEY WORDS: Teacher, Inspector, UNESCO, education policy, Ministry of Education, Key Project.

## RESUMEN

Este artículo narra la trayectoria profesional de José Blat Gimeno, un maestro de nuestro país que comenzó su itinerario en La Clua, pueblo de los pirineos leridanos, y lo finalizó como jefe del Gabinete del Director General de la UNESCO. En este camino fue inspector de enseñanza primaria en las Islas Baleares, experto en educación en Ecuador, Colombia, Cuba y Chile, y ocupó diferentes cargos en el Ministerio de Educación, como el de director general de Educación General Básica.

PALABRAS CLAVE: maestro, inspector, UNESCO, política educativa, Ministerio de Educación, Proyecto Principal.

«Hasta entonces, como ocurriría varias veces después, se me habían confiado puestos superiores a mis capacidades del momento; traté de desempeñarlos dignamente y con eficacia; muchos esfuerzos y sacrificios me costó, pero salí adelante».<sup>1</sup>

## I. ESTUDIS I EXERCICI DEL MAGISTERI

José Blat Gimeno naix a Vinalesa (Horta Nord) l'any 1914 i cursa els estudis de Magisteri a l'Escola Normal de València, entre 1929 i 1933.<sup>2</sup> Segueix dos plans d'estudis perquè el Govern de la República n'estableix un de nou. Als seus escrits valora molt positivament l'anomenat Pla professional pel nivell de continguts sobre les assignatures i la seva didàctica i, en general, pel prestigi

<sup>1</sup> BLAT GIMENO, José. *Andanzas y añoranzas de una vida trajinante*. Memòries inèdites; manuscrit mecanografiat, p. 192. La documentació personal d'arxiu consultada i referenciada sobre José Blat Gimeno al present article, si no s'indica el contrari, pertany a l'arxiu familiar.

<sup>2</sup> Títol de Mestre de Primera Ensenyança, 10 d'abril de 1934.

que confereix a la formació de mestres. Aquesta valoració és confirmada en la investigació que duu a terme juntament amb Ricardo Marín Ibáñez sobre la formació del professorat.<sup>3</sup> De fet, sempre va creure que la formació del professorat era el pilar fonamental d'un sistema educatiu de qualitat.

L'any següent de finalitzar els seus estudis és anomenat mestre de la Clua, al municipi de Sant Esteve de la Sarga (Lleida) i comença la seva carrera en el món de l'educació sota els principis del Govern de la República. Ocupa una de les escoles creades pel Pla de construccions escolars, el qual pretenia acabar amb el dèficit d'escoles que patia el país.

En el mes de gener de 1936 obté una plaça en propietat definitiva a Montitxelvo (València), que ocupa poc temps degut al colp d'estat franquista. Durant la guerra és soldat d'enginyers en els serveis auxiliars i, quan s'acaba la contesa, és anomenat mestre a Almàssera (València). Posteriorment, esdevé director de la Sección de Aprendizaje de l'Escuela Naval (Malva-rosa). José Blat sempre recordava amb especial entusiasme la seva tasca en aquest centre, on es proposà proporcionar una sòlida formació bàsica als alumnes, fills dels pescadors i dels immigrants que vivien a la zona del Grau, perquè es convertiren en tècnics de construccions navals. L'ensenyament es distribuïa entre les classes de cultura general i les pràctiques als tallers de forja, fusteria de ribera i modelisme naval. El bon funcionament del centre aconseguí omplir totes les places escolars i, pels seus resultats, el Ministeri de Marina li va atorgar el premi nacional Virgen del Carmen.

Però aquesta concepció de l'Escola com un centre de formació professional, l'objectiu del qual era la preparació tècnica, xocà amb la dels falangistes del Frente de Juventudes, que consistia en l'adoctrinament ideològic mitjançant exercicis paramilitars i esportius. La conseqüència d'aquest enfrontament provocà el seu cessament el mes de setembre de 1945 i la instrucció d'un expedient disciplinari.<sup>4</sup>

Pocs mesos després de la sanció, van convocar-se oposicions a la Inspecció d'Ensenyament Primari. Les preparà i n'obtingué una plaça.

<sup>3</sup> BLAT GIMENO, José; MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo. *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria. Estudio comparativo internacional*. Barcelona: Teide; París: UNESCO, 1980.

<sup>4</sup> FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel; AGULLÓ DÍAZ, Carmen. *Maestros valencianos bajo el franquismo: la depuración del magisterio, 1939-1944*. València: Institució Alfons el Magnànim, 1999.

## 2. DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL COM A INSPECTOR

Una vegada anomenat inspector a les Illes Balears, pren possessió del càrrec d'inspector en cap el 21 d'abril de 1947,<sup>5</sup> i constata «el estado de abandono que reina en la enseñanza» i que «a ser inspector se le concede mucha importancia» –com és notícia a la premsa local.<sup>6</sup>

A més de les funcions pròpies del càrrec tenia assignades les zones de la ciutat de Palma, el districte de Manacor i l'illa de Menorca. Entre les activitats que promou cal destacar l'organització dels Círculos de Estudios, les Semanas Pedagógicas, les Exposiciones Escolares<sup>7</sup> i altres en què els i les mestres se sentiren participants, es restabliren els vincles i, fonamentalment, es revifara la il·lusió professional que havia estat ensorrada pel franquisme. Tant la realització d'aquestes activitats com els temes abordats criden l'atenció en un context en el qual prevalia la jerarquització administrativa entre la inspecció i el magisteri, i el tradicionalisme propi del nacionalcatolicisme.

N'és un exemple la intervenció durant el v Congreso Internacional de Pedagogía, celebrat en 1949, especialment si es compara amb el contingut de les altres conferències.<sup>8</sup> S'hi defén el valor de l'experimentació i la innovació en els mètodes de treball escolars enfront dels plantejaments imperants. Assenyala clarament l'obligació que té la inspecció en aquesta tasca i proposa unes línies concretes per portar-la a terme: el coneixement de l'alumnat en el sentit psicològic més ampli, la determinació de la intel·ligència, la mesura del rendiment, la higiene del treball escolar i l'orientació professional.

Aquestes idees les portava a la pràctica en els Círculos de Estudios: «Estas reuniones de maestros son sumamente propicias; entre ellos existe un espíritu de abnegación y una vocación grandes, que no deben dejar adormecer los que tienen una responsabilidad directora; cuando el maestro es requerido para colaborar en cualquier tarea, cuando se le plantean problemas de altura, vibra y responde siempre. Esta puede ser la primera etapa: llevar al convencimiento del maestro la necesidad de la experimentación. Cuando vea que ésta no supone un recargo en su tarea diaria, sino a lo sumo un mayor esmero, que

<sup>5</sup> Ordre de 17 febrer de 1947 per la qual s'aprova l'expedient d'oposició a places d'inspectors i inspectores d'ensenyança primària. BOE, 21 de febrer de 1947.

<sup>6</sup> Carta al seu germà Francisco Blat Gimeno, 22 d'abril de 1947.

<sup>7</sup> «Se inauguró la Exposición Escolar Provincial», *La Almudaina* (2 de juliol de 1948); «Magna Exposición escolar. A su inauguración asistieron todas las autoridades», *Baleares* (2 de juliol de 1948).

<sup>8</sup> BLAT GIMENO, José. «La experimentación en la escuela primaria», *Educación Popular. Actas v Congreso Internacional de Pedagogía. Santander - San Sebastián, 19-26 de julio de 1949*, p. 67-76.

constituye una ayuda considerable para el examen consciente de los resultados que consigue y un índice claro de los fallos más corrientes en cada alumno, que le permite corregirlos con mayor acierto, se convertirá en decidido partidario de su práctica».<sup>9</sup>

Explica els temes abordats en les reunions, l'exposició bibliogràfica en la qual es mostra el material necessari per a l'experimentació, així com la necessitat que la biblioteca itinerant de la inspecció pose a l'abast de tots els i les mestres els llibres apropiats per a aquesta tasca renovadora. Conclou la seva intervenció amb les recomanacions següents: «Será, en este caso, la Escuela viva, interesante y eficaz, contrapuesta a aquella otra rutinaria, cansina y desoladora, en la que no existen planes racionales de trabajo ni, por tanto, estímulos para el maestro y el niño. De lo expuesto deducimos las siguientes conclusiones: a) Es necesaria la introducción de procedimientos en la Escuela que conduzcan a un mejor conocimiento del niño y del rendimiento escolar. b) En esta tarea tiene una función primordial la Inspección de Enseñanza Primaria. c) Deben establecerse Grupos Escolares modelo en las capitales de provincia. d) Debe establecerse una vinculación efectiva entre la Escuela y los Centros psicotécnicos para el estudio de los casos de anormalidad infantil y para la orientación profesional de los escolares».<sup>10</sup>

D'alguna manera, la seva activitat a les Illes Balears sortí del reconeixement de la tasca pedagògica que s'hi havia desenvolupat des de principis de segle, així com de l'intent de contrarestar les conseqüències de la depuració que havia patit el magisteri. Com escriu en un article sobre Víctor García Hoz,<sup>11</sup> «Los tiempos eran poco propicios en Mallorca para tales actividades; pesaban sobre los maestros las dificultades de orden económico que les obligaban a obtener recursos complementarios en otras actividades, generalmente de clases particulares. Por otro lado, existía una honda división entre ellos, secuela de la Guerra Civil, que motivaba un cierto desaliento y malestar en aquel magisterio balear competente y abnegado que había prestigiado la escuela pública y había extinguido prácticamente el analfabetismo de los adultos, y en el que brillaban, entre tantos otros nombres, los hermanos Rotger, Salvà, Deyà, Riera, Rosselló Simonet... Parecidas características predominaban en el ámbito pedagógico nacional. Una crisis, un letargo profundos del movimiento

<sup>9</sup> Ibídem, p. 73.

<sup>10</sup> Ibídem, p. 76.

<sup>11</sup> BLAT GIMENO, José. «García Hoz visto por un "alumno a distancia"», *Bordón*, núm. 239 (setembre-octubre de 1981).

pedagógico español se habían producido por la marcha hacia el exilio, o por la forzosa inactividad que motivaban las depuraciones, de un grupo selecto de figuras representativas de la pedagogía española».<sup>12</sup>

Cal assenyalar també les seves accions en el *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria de Baleares* i les emissions escolars setmanals a Radio Mallorca. Reconeix les dificultats dels mestres de magisteri, que «no sólo han de hacer frente a obligaciones tradicionales de la profesión, conocimiento de la psicología del niño y empleo acertado de los métodos pedagógicos», a les quals se sumen les generades pel «divorcio entre la sociedad y la escuela». Aquest divorci es manifesta en la no assistència de l'alumnat a l'escola que, segons Blat, no és deguda solament a raons econòmiques, sinó a la visió que les famílies tenen de l'escola. Per tant, proposa el contacte del mestre amb les famílies a fi que comproven que a l'escola es treballa i que és la millor garantia de la seva formació. Veu la necessitat de «traer las cuestiones de la vida a la escuela»,<sup>13</sup> i de reflectir, així, les mateixes preocupacions manifestades per altres mestres durant la República.

Al *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria de Baleares* Blat escriu ressenyes de novetats bibliogràfiques útils per a l'exercici de la docència i articles sobre diferents temes. En tots hi subjau el predomini del caràcter tècnic de l'educació enfront de l'ideològic de l'època, i la metodologia activa enfront de la passiva i tradicional.

S'hi destaca el que es refereix a un programa impulsat per García Hoz i experimentat en diverses escoles, amb el qual es pretenia vincular escola i societat.<sup>14</sup> L'alumnat preguntava a familiars, veïnat i autoritats sobre llegendes locals, el significat de festes i costums, dades estadístiques de la població, ocupació, comunicacions, etc., amb la intencionalitat que conegueren el seu entorn, i alhora suscitar l'interès de la comunitat pel treball escolar. Aquest punt de vista metodològic també exigia l'activitat de l'alumnat i la cooperació mútua.

Amb les emissions a Radio Mallorca, també pretén trencar la separació entre l'escola i la societat mitjançant la col·laboració d'altres entitats, com

<sup>12</sup> Menciona Luzuriaga, Casona, Hernández Ruiz, Ballesteros, Tirado Benedí, Roura Parella, Comas, Xirau, Almendros, Cuyás, Alvero i Zulueta.

<sup>13</sup> BLAT GIMENO, José. «El nuevo curso escolar», *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria de Baleares* (setembre-octubre de 1948).

<sup>14</sup> BLAT GIMENO, José. «Un Programa de enseñanza Social en las Escuelas de Baleares», *Boletín de la Inspección de Enseñanza Primaria de Baleares* (novembre de 1950).

ara l'Instituto Provincial de Sanidad, el Colegio Oficial de Secretarios, Interventores y Depositarios de la Administración Local o la Junta Diocesana de Acción Católica. Tal vegada és per aquest conjunt de tasques que obté el primer premi en el concurs nacional per a inspectors convocat per l'Instituto San José de Calasanz del CSIC en 1949.

La realització d'aquestes activitats respon a la seva concepció sobre la inspecció, com explica en un dels últims documents escrits sobre la política educativa espanyola.<sup>15</sup> En primer lloc, creu que la inspecció constitueix per a l'Administració una garantia de control del compliment de les normes que regeixen el sistema educatiu. En segon lloc, cal proporcionar informació útil de fets i elements de judici que ajuden els responsables de la política educativa en la presa de decisions. En tercer lloc, ha d'assessorar el magisteri en les seves visites a centres, en seminaris o cursos de perfeccionament tot mitjançant la difusió de resultats d'experiències innovadores i d'investigació. Entén que aquest assessorament s'ha de fonamentar en situacions extremes de l'avaluació de les accions dels centres, en la valoració de les aptituds i treball dels i les mestres, i que sempre ha d'estar orientat a millorar la qualitat de l'ensenyament.

Raonablement, per poder desenvolupar totes aquestes tasques, els inspectors i les inspectores han de tenir una experiència docent «prolongada y fecunda» en el nivell educatiu o en la matèria especialitzada a inspeccionar, una formació pedagògica de nivell universitari i una preparació especialitzada en les tècniques d'inspecció. Blat detalla a què es refereixen aquestes tècniques: anàlisi de necessitats i problemes del sistema educatiu, observació de l'aula, avaluació del rendiment, direcció de grups, metodologia d'investigació i foment de la participació social en l'obra educativa.

El reconeixement del treball desenvolupat durant aquests anys a les Illes Balears es percep amb el seu nomenament, el 1952, com a inspector central d'ensenyament primari, i el consegüent trasllat a Madrid. A les pàgines de les seves memòries recorda els propòsits d'aquesta etapa: «Tres objetivos esenciales inspiraron la acción en ese período ministerial: el afán de promover la convivencia y de restablecer en su plenitud de derechos a los profesores que habían sido lesionados en ellos, la decisión de poner orden en la caótica situación creada por la concesión de un considerable número de comisiones de servicios a maestros y catedráticos, y el propósito de llevar a cabo

<sup>15</sup> *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Observaciones y sugerencias*. Escrit a propòsit de l'aprovació de la LOGSE.

reformas técnico-pedagógicas que incrementasen el rendimiento del sistema educativo».<sup>16</sup>

Objectius complicats d'aconseguir en l'ambient i les circumstàncies de l'època: «Eran tiempos difíciles: la situación económica del país, la penuria de los recursos dedicados a la educación, el absentismo escolar, las secuelas de la Guerra Civil, con la severa depuración que afectó ampliamente al personal docente, pesaban dura y desfavorablemente en el sistema educativo».<sup>17</sup>

Malgrat el volum de treball i els viatges que havia de dur a terme per atendre la zona que li corresponia —Andalusia i nord d'Àfrica—, és secretari de la Sociedad Española de Pedagogía i assessor pedagògic de la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral, on crea i dirigeix el butlletí. També troba temps per llegir i seguir aprenent. Adolfo Maíllo<sup>18</sup> recorda la seva «asistencia a clases de lenguas extranjeras y la compra de toda la colección de la Revista de Pedagogía».

Aquesta formació li resulta molt útil quan forma part de l'equip ministerial, aleshores encapçalat per Joaquín Ruiz-Giménez, que pretenia obrir relacions amb altres països i organismes internacionals. Assisteix a congressos celebrats a Suïssa, Alemanya, Itàlia, França... durant els quals segueix aprofitant les ocasions per adquirir més llibres.

El més rellevant de tots els congressos als quals acudeix és la VIII Conferència General de la UNESCO, celebrada a Montevideo el 1954. Explica que «Hay mucha expectación en torno a España y Rusia, ya que es la primera vez que coinciden en una Asamblea».<sup>19</sup> També és important per les conseqüències que tindrà en la seva trajectòria professional.

### 3. FUNCIONARI DE LA UNESCO

Les intervencions de Blat en aquesta Conferència són tan valorades per la UNESCO que el director del Departament d'Educació li proposa un lloc de treball. L'accepta i comença la seva trajectòria com a funcionari internacional

<sup>16</sup> BLAT GIMENO, José. «Ha muerto un gran educador: Agustín Serrano de Haro», *Ya* (4 de setembre de 1981).

<sup>17</sup> BLAT GIMENO, José. «Adolfo Maíllo figura señera de la Inspección Escolar», *El Magisterio Español* (17 de setembre de 1991).

<sup>18</sup> Carta de Adolfo Maíllo, 14 de setembre de 1991.

<sup>19</sup> Carta al seu germà Francisco. Montevideo, 3 de novembre de 1954.



en l'esmentada organització, amb la qual continuarà col·laborant en treballs encarregats pel mateix director general, fins i tot després de la seva jubilació.

A propòsit d'aquest nomenament convé tenir en compte que en aquella època la relació de l'Estat espanyol amb l'exterior era quasi nul·la, degut al rebuig que el franquisme produïa i per l'interès del règim a mantenir el país aïllat. A més, la imatge que predominava a l'Estat espanyol sobre aquestes organitzacions es caracteritzava perquè es consideraven de tendència esquerrana i radicalment oposades a la ideologia de la dictadura.

La marxa a l'estranger i el fet de viure i treballar en altres països li permeten conèixer altres realitats educatives. En una carta escrita a un company d'estudis<sup>20</sup> que volia crear una editorial de textos pedagògics expressa sincerament la seva opinió sobre l'ensenyament primari a l'Estat espanyol: «Vista desde un buen observatorio y contrastada con las realizaciones de fuera, ofrece una impresión de atonía –casi diría que de agonía– estremecedora. Bien está que se hable de problemas finalistas de la educación e indispensable que los Maestros estén imbuidos de su sentido trascendente. Pero ¿está reñido con una técnica en los medios cuidadosa, solvente y eficaz? Desdichadamente casi todo se intenta justificar a base de patéticas alocuciones –no pocas veces a cargo de sinvergüenzas– en las que se manejan, profanándolos, los conceptos y valores más sagrados, sin considerar que la misma grandeza de éstos exige una categoría proporcionada en los medios técnicos y didácticos que los han de transmitir». Més endavant detalla les característiques que haurien de tenir les publicacions de la nova editorial: «Tienen que ponerse al alcance del Maestro en el doble sentido de nivel y de contenido. Comenzar por lo didáctico y metodológico que es lo que de modo inmediato les interesa; desde lo que en abstracto la enseñanza de tal o cual materia debe ser hasta la estructura concreta de la lección. La aspiración de que la personalidad del Maestro debe resolverlo todo me parece excelente, pero un tanto utópica, por ahora, en ese y en este medio. Tiene que ayudársele de un modo absolutamente útil y práctico y hacer que se beneficien de experimentaciones absolutamente serias, que las hay y no pocas de los últimos veinte años. En este sentido creo que podré ayudarlos. Conviene aprovechar más lo europeo; especialmente Lovaina. Italia y Suiza están produciendo cosas muy interesantes. Me permito señalarte como obra del mayor interés las últimas Guías Didácticas del Ministerio de Educación de Inglaterra. Ahí editó las primitivas, con gran éxito Luzuriaga,

<sup>20</sup> Carta a Vicente García Llácer, mestre valencià, 2 d'octubre de 1955.

en 1931, si no recuerdo mal. También se necesitarían obras de mayor fuste doctrinal, pero eso, aunque parezca paradójico, es más fácil en España: García Hoz, Ángeles Galino, Millán Puelles, González Álvarez, Pacios... Toda esa parte de posibles realizaciones te la ampliaría, incluso enviando obras tipo, si el proyecto sigue adelante. Junto a ello una Revista, más accesible al Maestro que la del Instituto San José de Calasanz, pero más técnica y menos lacrimógena que algunas de las que ahí se publican con gran difusión. También libros escolares y cuadernos de ejercicios sistema Winetka; ésto sólo proporcionaría base económica a la editorial».

Des del primer moment la UNESCO s'identifica amb els principis de l'organització, la qual havia estat creada en el marc de les Nacions Unides com a reacció als horrors de la Segona Guerra Mundial. Amb la finalitat d'aconseguir la construcció de la pau en la ment de les persones, defén la solidaritat i la cooperació entre els països mitjançant l'educació, la ciència i la cultura. Com assenyalava Blat en les seves memòries, el seu objectiu ha estat la supressió de les discriminacions per motius religiosos, racials, de sexe, ètnics o per viure en el medi rural, sempre al servei dels drets humans i del progrés de tots els pobles. En definitiva, es tracta d'assegurar el dret a l'educació i la igualtat de possibilitats educatives a tota la població, tot potenciant el desenvolupament de les capacitats de cada persona i compensant determinats factors negatius.

La línia d'intervenció en què Blat treballa és la cooperació tècnica educativa amb altres països. Aquesta cooperació anava dirigida a països que acabaven d'independitzar-se i, en general, a països en desenvolupament; se centrava en l'assessorament a ministeris d'educació per a l'elaboració de plans i reformes educatives, i en la formació del professorat. Les activitats es basaven en la modalitat, inèdita fins aleshores, de cooperació multilateral i d'ajuda tècnica, que pretenia ser una alternativa a les pressions polítiques i culturals inherents a la cooperació bilateral. Però calia que les introduïren experts que no conceberen la seva missió com un simple trasplantament de l'educació del seu país d'origen al país on treballaven. Més aviat calia propiciar el desenvolupament endogen a partir de les condicions del context mateix.

Els països on treballa són l'Equador (1955), Colòmbia (1957), Cuba (1958) i Xile (1961). La seva tasca es focalitza en l'anomenat Projecte Principal, el propòsit del qual era l'extensió i millora de l'educació a Amèrica Llatina, mitjançant cinc línies d'intervenció: la creació de serveis de planificació de l'educació, l'expansió de l'ensenyament primari, la formació de mestres, la renovació dels programes escolars i la preparació de personal especialitzat en diferents àrees educatives. Va conèixer quasi tots els països americans, en

participar en cursos, seminaris, conferències i reunions celebrats en distints indrets del continent.

Amb aquesta experiència es converteix en un dels principals especialistes en l'educació a Amèrica Llatina. S'havia familiaritzat amb els seus problemes i s'interessava profundament per l'evolució de la regió, la qual considerava especialment propícia per a l'acció de la UNESCO. Així doncs, és anomenat, a finals de 1962, cap de la divisió d'educació per a la zona.

Durant els primers anys és assessor dels ministeris d'educació a l'Equador i Colòmbia, i al mateix temps professor de l'Escola Normal Superior a Quito i de la Universitat Pedagògica a Bogotà. Hi fa servir la seva experiència com a inspector quant a l'organització escolar i la dinamització del professorat, col·laborant en l'elaboració dels plans d'estudis per a l'ensenyament primari.

La UNESCO li ofereix bones perspectives professionals. Després de romandre un any a Colòmbia, en unes condicions laborals semblants a les de l'Equador, es trasllada el maig de 1958 a l'Havana, com a especialista del programa d'educació a l'Oficina Regional de la UNESCO per a l'Hemisferi Occidental.

Sens dubte, el treball més important dels desenvolupats per Blat durant aquest període és el Projecte Principal: «Trata de convertir en realidad el viejo ideal de las Constituciones Latinoamericanas de 'escuela y educación para todos', proyecto que tiende a dar efectividad al principio democrático de proporcionar iguales oportunidades a todos los niños en materia de educación, a asegurar un educación popular que redima de la incultura y de la miseria a grandes sectores humanos de este Continente, a través de escuelas cuyo contenido y acción sean de efectiva preparación para una vida mejor. Frente a la inercia o a la improvisación apresurada surgen ahora el estudio cuidadoso, el propósito tenaz, metódicamente desarrollado, que trata no solamente de resolver los problemas presentes, sino de entrever los que en un futuro no lejano originará el crecimiento demográfico que aquí, en toda América Latina, es de los mayores del mundo».<sup>21</sup>

El seu nou nomenament i destí a Santiago de Xile com a adjunt del coordinador de l'esmentat programa ho confirmen: «El trabajo que tengo encomendado no difiere mucho del que realizaba en La Habana, ya que el cargo es el mismo, pero se suman a él labores de otra índole. Los nuevos trabajos, realizados en común con economistas y estadísticos, tienen como

<sup>21</sup> Cerimònia de clausura del II Seminari d'Educació. Mèxic DF, 19 de desembre de 1959.

finalidad determinar el número y tipo de profesionales que harán falta en los próximos años en los países de América, para atender e impulsar todas las ramas de la producción y aconsejar a los Ministerios de Educación las medidas que deben adoptar para preparar adecuadamente a dicho personal».<sup>22</sup>

El Projecte Principal, desenvolupat entre 1957 i 1966, va ser aprovat per les delegacions dels països d'Amèrica Llatina en la Conferència Regional de la UNESCO celebrada a Lima el 1956. Inicialment es va concebre com un projecte centrat en la formació del professorat, «convirtiéndose en un amplio y ambicioso plan con objetivos que afectaban a la totalidad del sistema educativo y que requería un fuerte espíritu de solidaridad y de coordinación de los esfuerzos nacionales y regionales en el marco de las actividades de la UNESCO».<sup>23</sup>

Hi van participar destacats educadors com a membres de les delegacions dels diferents països, que hi van enriquir els debats, especialment en les propostes de futures accions. Per això, el Projecte va elaborar publicacions, va portar a terme nombroses activitats de formació del professorat i d'especialistes en administració educativa, i també va organitzar un grup d'experts itinerants encarregat d'assessorar els ministeris d'educació en la reestructuració de sistemes educatius per aconseguir l'objectiu de l'extensió i millora de l'ensenyament primari.

Els resultats obtinguts van ser realment positius en aspectes quantitatius, com el nombre d'alumnes escolaritzats a primària, nombre d'escoles, professorat format i pressupost nacional destinat a educació. També en aspectes qualitatius, com el nivell de la formació del professorat, els programes i l'organització dels sistemes. Blat atribueix aquests èxits als esforços duts a terme per cada país i al fet que «la UNESCO ofreció el marco apropiado para analizar las deficiencias, sus causas y sus consecuencias, así como para motivar y coordinar los planes de acción de conferencias, seminarios y publicaciones».<sup>24</sup>

A finals de 1962 és destinat a la seu central de la UNESCO, a París, concretament a la divisió d'Amèrica Llatina del Departament d'Educació. Com explica a les seves memòries, les preocupacions, les dedicacions i els interessos canvien notablement dels que havia viscut fins aleshores: el treball es converteix en una tasca més burocràtica i més allunyada dels problemes reals, que de vegades sembla desconèixer les situacions i les necessitats.

<sup>22</sup> Carta al seu germà Francisco. Santiago de Xile, 4 de maig de 1961.

<sup>23</sup> BLAT GIMENO, José. «El Proyecto Principal», *Lien*, París, 2002.

<sup>24</sup> BLAT GIMENO, José. «El Proyecto Principal», *Lien*, París, 2002.

La seva experiència en distints països llatinoamericans li proporciona un coneixement directe i les seves anàlisis són especialment tingudes en compte. Segurament per això el 1965 és nomenat director de l'Oficina Regional d'Educació de la UNESCO per a Amèrica Llatina (Santiago de Xile), i torna a viure al continent americà. Per primera vegada la premsa espanyola<sup>25</sup> es fa ressò d'un nomenament en el seu itinerari pedagògic.

Entre les activitats que duu a terme cal destacar l'organització de la conferència, conjuntament amb la CEPAL, sobre el planejament econòmic i social. Fins aleshores mai s'havien reunit els ministres d'educació i els ministres d'economia amb el propòsit de vincular el sistema educatiu i el sistema productiu, sempre des de la perspectiva humanística de la UNESCO.

Posa les bases d'una nova política educativa, tot abordant qüestions com l'estructura dels sistemes educatius, l'educació general i especialitzada, l'educació permanent d'adults i programes d'alfabetització, l'administració educativa, l'avaluació i qualitat de l'educació, i la formació de personal de serveis educatius. Finalment, es refereix als punts clau de les reformes que calia introduir als sistemes educatius, si es volien satisfer les aspiracions i els requeriments de la futura societat llatinoamericana.

A principis de setembre de 1966, Blat torna a París a ocupar el càrrec de cap de la divisió d'Amèrica Llatina en el Departament d'Educació. Com escriu en una carta al seu germà Francisco, «es el domicilio número 15 desde que me casé».<sup>26</sup> Per les seves funcions, continuarà viatjant sovint a Amèrica, a més d'altres regions del planeta.

Durant els anys següents continua el seu ascens professional en l'organització internacional fins que, en 1974, és nomenat cap del Gabinet del Director General el senegalès Amadou Mahtar M'Bow. En aquest lloc, el més alt entre el personal funcionari, desenvolupa una intensa activitat que va més enllà de l'àrea d'educació i de la regió d'Amèrica Llatina.

En 1976, ja jubilat, és contractat com a assessor del director general durant períodes anuals que es van renovant fins al desembre de 1987, per a la realització de diverses activitats de gran responsabilitat. Per exemple, en el contracte de 1977 se li encarrega elaborar un estudi dels informes del pla a mitjà termini de l'organització; altres sobre la descentralització de les

<sup>25</sup> «Nuevo director de la oficina de la UNESCO», *ABC* (26 de maig de 1965). «El profesor español José Blat, designado para un alto cargo en la UNESCO. Dirigirá la Oficina Regional de dicha Organización para Hispanoamérica», *La Vanguardia Española* (26 de maig de 1965).

<sup>26</sup> Carta al seu germà Francisco. París, 24 de setembre de 1966.

activitats de l'organització, sobre l'Instituto Internacional de Planificación de la Educación o sobre l'Institut de la UNESCO per a l'Educació (Hamburg). També participa en missions d'inspecció d'alguns projectes operacionals. Igualment, en el contracte de 1979, hi figuren la revisió dels programes de cooperació amb la Banca Internacional i els Bancs Regionals, l'elaboració d'un estudi sobre la influència de la UNESCO en les polítiques nacionals d'educació i l'assistència a la seu per consultes a petició del director general.

#### 4. FUNCIONARI DEL MINISTERI D'EDUCACIÓ (1969, 1976, 1980)

José Blat interromp el seu treball a la UNESCO quan el Ministeri d'Educació espanyol li demana col·laboració. La primera vegada participa en l'elaboració del Llibre blanc que va promoure, en 1969, el ministre d'educació de l'època, Villar Palasí. Posteriorment és director general d'EGB en 1976, quan era ministre Carlos Robles Piquer. I entre els anys 1979 i 1982 col·labora amb el titular del departament, Federico Mayor Zaragoza.

No és casualitat que la intervenció de Blat tingués lloc en aquells moments, al llarg de la dècada dels setanta, quan l'Administració intenta introduir reformes importants al sistema educatiu. En tots aquests períodes trasllada la residència de París a Madrid, però les circumstàncies polítiques i administratives el fan renunciar-hi i de nou torna a la UNESCO.

La tasca que se li encarrega en el Llibre blanc va consistir a fer una anàlisi dels principals problemes de la situació escolar espanyola, que permetés planejar les línies generals d'un nou sistema educatiu. El Llibre va ser concebut com un document de consulta sobre el qual poguessen opinar institucions i organitzacions, especialment del professorat, associacions familiars i, en general, els distints sectors socials, però el mateix govern va impedir que es dugués a terme aquest debat.

El document s'articulava en dues parts. La primera era una anàlisi crítica de la situació educativa, on s'exposaven les grans desigualtats que hi havia en les possibilitats d'accés a l'educació, segons la classe i el medi social de procedència. En la segona part s'hi proposaven distintes mesures entre les quals destaquen l'establiment de l'educació general bàsica, gratuïta i obligatòria fins als 14 anys, la formació professional intensiva i accelerada abans de la incorporació al món laboral, l'educació unificada i polivalent en el batxillerat, i la possibilitat que totes les persones amb capacitat i interès poguessen cursar estudis superiors.

Aquestes propostes suposaven una autèntica innovació per al sistema educatiu vigent, més propi del segle XIX que de finals del segle XX i en un règim polític dictatorial. Només algunes d'aquestes propostes es van portar a terme amb bastants dificultats i resistències.

L'any 1976 entra a formar part de l'equip ministerial de Carlos Robles Piquer com a director general d'EGB. En un dels documents conservats a les seves carpetes personals es troben els plantejaments que el van guiar durant aquest temps, i també mostra la seva manera d'analitzar i planificar.<sup>27</sup> Arrenca de l'important paper que el sistema educatiu ha de tenir en la política del nou govern i dels greus i nombrosos problemes que afronta en aquest moment l'educació a l'Estat espanyol. El document s'estructura en dos apartats: un de referit a la necessitat d'una nova concepció de l'acció del ministeri, en el sentit de formular, juntament amb una política educativa, una política científica i una política cultural estretament relacionades i coordinades. I l'altre, més específic, sobre la política educativa.

En aquest segon proposa començar per l'avaluació dels resultats de l'aplicació de la Llei general d'educació de 1970, «rigurosamente objetiva de los resultados y consecuencias, de sus aciertos, sus errores y sus lagunas». També suggereix centrar-se en les qüestions que han resultat més polèmiques o que han suscitat dificultats més grans en la seva aplicació. En concret, la generalització de l'EGB a tota la població del grup d'edat corresponent, la «gratuidad»<sup>28</sup> d'aquest període, l'estructura del sistema educatiu, la formació, selecció i situació del professorat, i l'administració i finançament de l'educació.

A continuació assenyalava el mètode de treball, que consisteix en la creació de grups de treball, «pequeños pero representativos de las distintas categorías del personal que participa directamente en las funciones que implica cada uno de los puntos indicados». Cadascun dels grups ha de presentar els informes corresponents en un termini de tres mesos, i amb aquests s'elaboraria un pla conjunt que es faria públic en el mes de maig i permetria implantar algunes de les seves propostes al curs escolar següent.

També convé tenir presents les seves paraules en la presa de possessió amb les quals va expressar les línies d'actuació que anava a seguir: «En tres direcciones fundamentales creo que debe orientarse la acción en el campo de la EGB: garantizar el derecho a la educación de toda la población en edad

<sup>27</sup> *Sugestiones para un esquema de política educativa*. Document mecanografiat sense data, c. 1976.

<sup>28</sup> Entre cometes a l'original.

escolar, contribuir a la consecución de la igualdad de oportunidades educativas y dar una formación adecuada para la convivencia y la concordia entre los españoles. El derecho a la educación está reconocido universalmente como primordial puesto que condiciona el ejercicio y disfrute de los demás derechos del hombre. [...] Queda mucho por hacer para que sea efectiva la gratuidad generalizada, la cual debe ser un objetivo, primero entre los primeros, de la política educativa».<sup>29</sup>

L'ensenyament bàsic i obligatori no era gratuït per les despeses que suposava a les famílies l'escolarització de fills i filles, tant als centres privats com als públics. Ho manifesta al ministre d'educació de l'època, Robles Piquer: «El punto de partida del examen debiera ser el siguiente: hace años la enseñanza era gratuita en las escuelas oficiales, mientras que las escuelas privadas se sostenían con las cuotas que abonaban las familias que elegían esos centros para la educación de sus hijos. Ahora ha dejado de ser gratuita la enseñanza en gran parte de las escuelas oficiales –debido al sistema de permanencias–, y los centros privados, en buen número, reciben a la vez las cuotas de las familias y las subvenciones del Estado, lo que hace que la enseñanza privada sea más costosa que nunca. Es decir, después de seis años de la promulgación de la Ley General de Educación, en la que se establecía la gratuidad para la enseñanza básica y el primer ciclo de formación profesional, no existe prácticamente la enseñanza gratuita. El afán de efectismo desde el Ministerio y la falta de un análisis cuidadoso de los diferentes aspectos del problema han creado una situación a la que es extraordinariamente difícil encontrar solución por los aspectos políticos implicados en la misma y la maraña de intereses, sobre todo de los centros privados, que existe en torno a la enseñanza».<sup>30</sup>

A més, les dades mostraven que al llarg dels últims anys, l'ajuda estatal als centres privats s'havia anat incrementant quant a les subvencions i quant al cost del mòdul de les unitats subvencionades, tot i que el Ministeri no disposava del volum de les ajudes concedides. També assenyala les ajudes a la construcció de centres, que suposen una quantitat important, així com els préstecs i les exempcions que aconsegueix l'ensenyament privat en virtut de les declaracions d'interès social. No oblida els problemes del sector estatal, la solució dels quals exigeix recursos considerables i en què, en general, l'alumnat procedeix dels sectors socials menys afavorits.<sup>31</sup> La posició de Blat en aquesta

<sup>29</sup> Paraules pronunciades durant la presa de possessió, 7 d'abril de 1976. Notes manuscrites.

<sup>30</sup> Carta al ministre Robles Piquer, 9 de març de 1976.

<sup>31</sup> *Observaciones al Informe de la Comisión Interministerial sobre la ayuda a la enseñanza privada*, 5 d'agost de 1976.



qüestió li genera enfrontaments, especialment amb el poderós president de la patronal, pare Martínez Fuertes, de l'orde agustiniana, que l'acusa de retardar els expedients de classificació i transformació dels centres privats.<sup>32</sup>

D'altra part, proposa mesures de caràcter immediat,<sup>33</sup> entre les quals destaquen l'anul·lació de sancions per motius polítics al professorat,<sup>34</sup> la cancel·lació d'expedients als estudiants, la creació d'un clima de diàleg entre el ministeri i els ensenyants, a fi d'impulsar la seva participació real en les reformes educatives. Com afirma en una entrevista: «La participación del profesorado y de sus representantes en la elaboración de reformas educativas me parece fundamental. Su conocimiento directo de los problemas educativos que se plantean en la práctica diaria permite una contribución de irremplazable valor. Habría que evitar el riesgo de lo que en frase jocosa decía el pensador francés Alain: "Las reformas educativas son concebidas, en parte, por personas que enseñaban bien, pero que ya no se dedican a esa función; en parte, también, por individuos que enseñaban mal y que por esa razón han optado por el ejercicio de funciones de administración y, en parte, finalmente, por funcionarios administrativos que no han enseñado jamás." La relación entre dirigentes de la educación y profesorado debe ser de doble dirección y no en sentido unilateral de arriba abajo, como ha sido en determinados casos la tendencia. El feed-back anglosajón es especialmente fecundo y provechoso en toda política educativa».<sup>35</sup>

També hi proposa una sèrie de mesures de caràcter permanent que afavoriren la integració social i la convivència. Per exemple, l'existència d'un tronc comú de formació de la durada més llarga possible i amb diversificacions, l'eliminació de les tendències dels centres privats que discriminen els alumnes de classes socials menys afavorides, i la revisió dels textos amb una interpretació «maniqueïsta» de la nostra història.

Quant a la igualtat d'oportunitats, destaca el desenvolupament de l'educació preescolar, l'aplicació dels mètodes d'ensenyament individualitzat, la implementació de l'educació de persones adultes en el marc d'un sistema

<sup>32</sup> Carta a Daniel Regalado Aznar, president del Sindicat Nacional d'Ensenyament, 22 de juliol de 1976.

<sup>33</sup> *Sugestiones para un esquema de política educativa*. Document mecanografiat sense data, c. 1976.

<sup>34</sup> Entre la documentació personal de l'època hi ha nombroses cartes d'exiliats que li sol·liciten informació sobre la possibilitat de reingressar-hi i cobrar la jubilació. En molts casos resultava un impediment no tenir la nacionalitat espanyola.

<sup>35</sup> EGUIBAR, Mercedes. «Educar para la convivencia. Declaraciones del director general de EGB», *El Magisterio Español*, núm. 10350, (setembre de 1976).

d'educació permanent o l'aplicació d'una política de concessió de beques i de préstecs a l'estudi. Respecte de la qualitat, defensa que s'ha d'avaluar el rendiment dels centres, del professorat i de l'alumnat, millorar els sistemes de formació i perfeccionament del professorat de tots els nivells, així com estimular i facilitar la introducció d'innovacions pedagògiques tot fomentant les investigacions educatives.

Alguns d'aquests objectius es troben en una sèrie de disposicions oficials referides a l'ensenyament de persones adultes,<sup>36</sup> a l'avaluació, promoció i recuperació de l'alumnat,<sup>37</sup> i a la creació d'una nova assignatura anomenada Educació per la Convivència,<sup>38</sup> i la del Programa EDINTE (Ensayo y Difusión de Nuevas Técnicas Educativas).

Paral·lelament a aquesta normativa cal assenyalar, pel seu caràcter complementari, els informes que presenta a la Direcció General d'Universitats sobre la situació de les escoles nacionals de pràctiques –annexes a les normals–, el sistema d'oposicions per a l'ingrés al cos de professorat d'EGB, i els plans d'estudi de les escoles universitàries de formació del professorat d'EGB. Pensa que el pla d'estudis vigent no ofereix suficient atenció a les matèries pedagògiques: «En términos comparativos, el tiempo que se dedica a esas materias en nuestro plan de estudios es notoriamente inferior al que se emplea en los países de mejor nivel educativo con dicha finalidad».<sup>39</sup>

Defén que s'han de definir les funcions i normalitzar el sistema de provisió de les vacants de professorat de les escoles annexes: «No puede concebirse una escuela de formación del profesorado verdaderamente eficaz sin una escuela aneja donde los alumnos de aquella tengan la oportunidad de conocer las realizaciones pedagógicas más apropiadas para su formación y en las que se les ofrezca el marco adecuado para suscitar en ellos el interés por la experimentación y por las innovaciones pedagógicas».<sup>40</sup>

Hi havia altres disposicions que ja estaven aprovades i solament pendents de publicació quan deixa el càrrec, com ara els decrets referits a l'educació bilingüe, a les associacions de pares d'alumnes i als concerts amb el sector

<sup>36</sup> Resolució de 27 de juliol de 1976, sobre autorització d'ensenyament per a persones adultes. BOE, 14 agost de 1976.

<sup>37</sup> Resolució de 17 de juliol de 1976 sobre el sistema d'avaluació contínua. BOE, 14 d'agost de 1976.

<sup>38</sup> Ordre de 29 de març de 1976, sobre l'assignatura Educació per a la Convivència. BOE, 3 de desembre de 1976.

<sup>39</sup> EGUIBAR, Mercedes. «Educar para la convivencia. Declaraciones del director general de EGB», *El Magisterio Español*, núm. 10350, (setembre de 1976).

<sup>40</sup> *Ibidem*.

privat. De la mateixa manera, les ordres que regulen els serveis d'orientació escolar i vocacional per a alumnes d'EGB, i la que regula els centres d'assaig i aplicació per a la difusió d'innovacions educatives.

També estava pendent en la Direcció General de Personal una petició per l'assignació d'especialistes en matemàtiques, ciències i llengua a les inspeccions i la concessió de dedicacions exclusives per a l'experimentació de nous continguts i orientacions pedagògiques de la segona etapa d'EGB.<sup>41</sup>

Totes aquestes actuacions responien a un plantejament totalment distint al que s'havia seguit al Ministeri; trencaven dinàmiques perpetuades al llarg del temps i en proposaven altres de radicalment noves, d'acord amb els desitjos de la gran majoria de la societat espanyola. Era un moment especialment complicat i delicat en els àmbits polític, econòmic, social, laboral, cultural i, sens dubte, educatiu, tal com ho explica Blat: «Me equivoqué en la impresión que tenía ahí sobre el número y gravedad de los problemas educativos de este lado de los Pirineos. La situación es más seria de lo que pensaba y veo difícil que se pueda hacer mucho en una etapa como ésta, que se caracteriza por la transitoriedad y por la actitud generalizada de recelo frente a lo oficial».<sup>42</sup>

Estem en l'etapa anomenada transició, en el pas de la dictadura franquista a la democràcia i Blat creu que la seva experiència i el seu treball en altres països i a la UNESCO poden ser aprofitats. En aquest sentit, es poden situar aquestes crítiques reflexions: «La administración y gobierno de la educación española debería caracterizarse a partir de ahora por una modificación profunda de ciertas tendencias y hábitos de etapas anteriores. Habría que evitar el triunfalismo, el efectismo, la promesa irresponsable, el arbitrio y la dilapidación de los recursos. Debería actuarse con rigurosa sinceridad al exponer problemas y metas alcanzadas, buscar la eficacia real, prometer lo que se pueda cumplir, huir de la improvisación y basar toda acción en la reflexión, introducir, en fin, la austeridad más rigurosa en los gastos del Departamento».<sup>43</sup>

Una de les seves intervencions més importants és l'organització d'una reunió amb representants del professorat, durant el mes de setembre, per

<sup>41</sup> En el moment del cessament hi havia en estudi altres disposicions legislatives sobre les cooperatius d'ensenyament, el caràcter educatiu de l'etapa preescolar i la seva continuïtat en l'EGB, el tractament interdisciplinari de les matemàtiques i les ciències en la segona etapa d'EGB i la creació de centres estatals d'educació permanent.

<sup>42</sup> Carta a Raimundo Pérez-Hernández, ambaixador espanyol en la UNESCO, 4 de maig de 1976.

<sup>43</sup> *Sugestiones para un esquema de política educativa*. Document mecanografiat sense data, c. 1976, p. 8.

tractar el rendiment i la qualitat de l'educació.<sup>44</sup> El seu discurs comença amb referències històriques, des de la Llei Moyano, assenyalant uns indicadors quantitatius sobre el rendiment del sistema i comenta, finalment, les mesures que s'havien encetat. Crida l'atenció la veracitat de les dades exposades, especialment perquè provenen d'un responsable ministerial. Entre aquestes destaca la distribució desigual de places escolars, amb grans problemes en barriades obreres d'algunes ciutats i en altres zones, l'escolarització amb torn doble, l'escolarització incompleta en algunes escoles, la matrícula excessiva en determinats centres privats i les aules sense condicions. També es refereix a la durada real del calendari escolar, la ràtio, la durada de la jornada i les anomenades permanències.

La importància de la reunió era deguda a la presència de representants del professorat, que Blat considerava fonamentals en el funcionament del sistema educatiu. Reconeixia la seva feina, el seu esforç quotidià a les aules i, especialment, la influència de la seva preparació en la qualitat de l'educació: «Los factores que influyen en la calidad de la enseñanza son diversos, pero el fundamental es, y probablemente será siempre, el nivel de formación científica, cultural y pedagógica del profesor, su personalidad y su dedicación y entrega a la tarea educativa. Concurren también al rendimiento y calidad de la obra educativa otros elementos: programas, métodos, textos, material didáctico, dirección y organización interna de los centros, colaboración familiar y, por supuesto, la capacidad intelectual del alumnado y la relación numérica profesor-alumnos. Por consiguiente, las medidas más eficaces para mejorar la calidad de la educación serán las que tiendan a perfeccionar los sistemas de formación de los profesores y las que faciliten, a los que ya ejercen, su perfeccionamiento continuado. Igualmente puede prestar un concurso muy valioso a esos fines el fomento de la investigación y el desarrollo de experimentaciones pedagógicas, no solamente en Centros pilotos, sino en Centros escolares de régimen normal».<sup>45</sup>

Entre la llarga llista d'actuacions que porta a terme cal destacar, perquè també ho fa Blat mateix, la nova assignatura d'Educació per a la Convivència.<sup>46</sup> Amb aquesta assignatura es pretenia preparar l'alumnat en l'exercici dels drets i deures de ciutadania, basats en el respecte a les llibertats democràtiques i en l'eliminació de tota resta de formació politicofranquista. L'assignatura es

<sup>44</sup> Madrid, 27, 28, 29 i 30 de setembre de 1976.

<sup>45</sup> Carta a Manuel Rodríguez Martín, de l'editorial Escuela Española, 13 de desembre de 1976.

<sup>46</sup> Ordre de 29 de novembre de 1976 sobre nous continguts en l'EGB. BOE, 3 de desembre de 1976.

va dissenyar per a la segona etapa de l'EGB i incloïa una sèrie de continguts en els quals s'havien d'abordar de manera gradual qüestions relatives a la «dignidad de la persona, a los derechos del ser humano, a los deberes del individuo en relación con la comunidad junto a temas como el trabajo, las instituciones políticas y sociales, las creencias diversas, las ideologías, el origen de los conflictos, la comprensión en el plano nacional e internacional».<sup>47</sup>

Així mateix, es detallaven orientacions metodològiques encaminades a l'organització d'activitats de tipus cooperatiu i solidari, tant a l'interior de l'escola com fora. Blat insisteix que la nova matèria no solament ha de proporcionar coneixements, sinó també actuacions: «En las instituciones educativas se debe practicar la "vivencia", la realidad de los derechos humanos, a través de la solidaridad y la cooperación como formas de vida propias de los alumnos. En ese sentido y con esa intencionalidad es aconsejable el desarrollo de metodologías educativas y de estructuras didácticas que, además de tender a formas más abiertas y más cooperativas de la relación educativa, inciten a la participación de todos los alumnos en actividades comunes que, más allá del conocimiento o de la técnica, conduzcan al "aprendizaje" vivo del valor de los demás en toda empresa humana, sin discriminaciones de ningún tipo».<sup>48</sup> «Las enseñanzas en el plano cívico-social serán doblemente fecundas en resultados en la medida en que la organización interna de los Centros de enseñanza responda a una concepción liberal y permitan el cultivo y desarrollo de los hábitos de libertad y de responsabilidad. Esto excluye, naturalmente, el autoritarismo —no la autoridad— de quienes dirigen la enseñanza y la pasividad del alumno; eso exige la relación o comunicación entre profesores y alumnos basada en el diálogo, en la orientación y guía por parte del profesor, de un lado, y en la actividad del alumno por otra parte. Enseñar a pensar al alumno, enseñar a aprender, desarrollar su espíritu crítico y de creatividad, no son frases tópicas, sino principios fundamentales en los que debe inspirarse toda acción pedagógica que tienda a dotar al estudiante de una formación sólida en el plano científico-cultural y a prepararle para la vida en un mundo en proceso de cambio acelerado y para el ejercicio responsable de la libertad. El trabajo en equipo, la participación en los órganos directivos del Centro, en el planeamiento de las actividades del mismo y en su ejecución, la celebración de reuniones, la intervención en la elaboración de reglamentos, son otros tantos

<sup>47</sup> «Entrevista con el Ilmo. Sr. Director General de Educación Básica», *Escuela Española* (15 de desembre de 1976).

<sup>48</sup> *Educación para la convivencia*. Document mecanografiat, sense data.

medios que pueden contribuir eficazmente al entrenamiento práctico para el siempre difícil ejercicio de los derechos y limitaciones propios de una sociedad democrática».<sup>49</sup>

Amb el pas del temps seguirà defensant la validesa d'aquesta matèria i la justificarà amb més claredat: «Pasé muchos años fuera de nuestro país y en las numerosas relaciones que tuve con muchos exilados en América y en Francia, siempre sostuve esa posición; reintegrado a España como Director General de EGB me apresuré a incluir en los programas de ese ciclo educativo una nueva materia "Educación para la convivencia" y sigo pensando en que es ese el espíritu que debe infundirse a través del sistema educativo y que debe predominar en todos los ámbitos de la vida nacional».<sup>50</sup>

La seva dimissió —o cessament—<sup>51</sup> es produeix durant els últims dies del mes de desembre, després d'una vaga del professorat,<sup>52</sup> d'unes declaracions a favor d'avançar l'edat de jubilació del magisteri i del canvi ministerial en què Robles Piquer va ser substituït per Menéndez.<sup>53</sup>

A principis dels anys vuitanta torna a la política educativa espanyola, durant el mandat ministerial de Federico Mayor Zaragoza, en ocupar els càrrecs d'assessor en la subsecretaria i de cap del Gabinet Tècnic del Ministre. La tasca que duu a terme és menys coneguda que en les etapes anteriors, però continua sent coherent amb la seva concepció del que havia de ser la planificació i l'administració de l'educació.

En aquest període novament intenta introduir modificacions a la política educativa; insisteix en els temes que seguien constituint un problema i en la manera de resoldre'ls. Promou la creació de distints grups de treball formats per personalitats rellevants que analitzen la situació i proposen mesures concretes d'actuació.<sup>54</sup> Aquests grups tracten temes com l'ensenyament de les llengües

<sup>49</sup> *A los profesores de Educación General Básica*. Document mecanografiat.

<sup>50</sup> Diverses cartes entre l'Ajuntament de Vinalsa i José Blat (18 de novembre de 1985; 16 de desembre de 1985; 28 de desembre de 1985; 28 de gener de 1986).

<sup>51</sup> «Noticias breves», *ABC* (12 de gener de 1977); SERRANO DE HARO, Agustín «¿Por qué?», *Escuela Española*, núm. 2369, (2 de febrero de 1977).

<sup>52</sup> «Profesores de EGB, diálogo en Presidencia», *Arriba* (27 de novembre de 1976). Fotografia en primera pàgina sobre la reunió celebrada durant el quart dia de vaga.

<sup>53</sup> «El Director General de Educación Básica, a favor de rebajar la edad de jubilación de los maestros», *Ya* (16 de desembre de 1976).

<sup>54</sup> *Resumen de actividades del Gabinete Técnico del Sr. Ministro durante el periodo de diciembre 1981 - mayo 1982*. Document mecanografiat en paper amb membrete, sense signar, juny de 1982.

de l'estat i el bilingüisme,<sup>55</sup> la reforma de la formació del professorat d'EGB,<sup>56</sup> la relació entre educació i ocupació, i l'elevació del nivell de rendiment i qualitat del sistema educatiu.<sup>57</sup>

Mostra del treball desenvolupat són també els documents que aborden qüestions tan diferents com la disciplina,<sup>58</sup> els centres pilot,<sup>59</sup> l'organització ministerial,<sup>60</sup> o l'organització d'un congrés nacional d'educació.<sup>61</sup> L'últim document d'aquesta etapa de col·laboració ministerial, datat de principis de 1982, es refereix als objectius de la política educativa pels dos anys següents i pot servir d'exemple, i alhora sintetitza les seves anàlisis i preocupacions: «La renovación del sistema educativo, el incremento de su rendimiento y calidad, requiere una amplia y efectiva participación en la concepción y ejecución de las reformas educativas del profesorado, fundamentalmente, de la representación de familias y de otros sectores económicos, sociales y culturales. Esa renovación no se conseguirá por decretos elaborados en gabinetes aislados, sino por la reflexión, el estudio y la acción de unos y otros: de los responsables de la administración educativa y del personal docente. Con ese espíritu y esperanza se concibe la política que a continuación se esboza».<sup>62</sup>

Al llarg d'unes quantes pàgines exposa els objectius i les línies d'acció necessàries per aconseguir-los: democratització de l'educació i igualtat d'oportunitats educatives; preparació per a la vida activa i educació permanent; rendiment i qualitat del sistema educatiu; educació per a la llibertat responsable, la convivència i la participació en l'obra educativa;

<sup>55</sup> Format per Lázaro Carreter, Manuel Alvar, Manuel Seco, Guillermo Díaz-Plaja, Adolfo Maíllo, Miguel Siguán, Emilio Lázaro, Montserrat Sala, Carmen Alzuela, Bartolomé Rotger, Joaquina Gallego, Manuel Rico, Gerardo Muñoz, Marc Adell, Narcís Garolera y María Ros. Ordre de 5 d'abril de 1982. BOE, 14 d'abril de 1982.

<sup>56</sup> Format per Ricardo Marín, Victorino González, Samuel Gento, Joaquín Campillo, Alvaro Buj, M. Teresa Latorre, Manuel Guzmán, M. Teresa López del Castillo, Gregoria Núñez, Coronación Andrés, Teresa Gullón i Rodrigo Juan García. Ordre d'11 de juny de 1982. BOE, 19 de juny de 1982.

<sup>57</sup> Format pels inspectors generals d'educació general bàsica, batxillerat i formació professional Gómez Dacal, Pérez Iriarte i Cobián.

<sup>58</sup> *Régimen disciplinario de alumnos. Transcripción de un proyecto en cuya elaboración intervine cuando era Director General de EGB.* Sense data, c. 1982.

<sup>59</sup> *Centros piloto* (26 de març de 1982).

<sup>60</sup> *Comentarios de la nota de la Secretaría General Técnica relativa al Consejo Nacional de Educación* (4 de març de 1982).

<sup>61</sup> *Congreso Nacional de Educación.* Document mecanografiat Gabinet Tècnic del Ministre. Sembla de 1982.

<sup>62</sup> *Fundamentación de los objetivos de la política educativa y científica que a continuación se esboza* (12 de gener de 1982). Document en paper amb membrete del Gabinet Tècnic del Ministre.

política científica; projecció de l'educació i la ciència espanyola a l'exterior, i reforma de l'administració educativa i de la planificació de recursos.

Durant els últims anys és assessor de la UNESCO i col·labora amb el director general, càrrec ocupat aleshores per Amadou Mahtar M'Bow i després per Federico Mayor Zaragoza.

Retornat a València, la relació amb Vinalesa, el seu poble natal, esdevé més estreta. Per aquest motiu, i per finalitzar aquestes pàgines, es transcriuen les paraules que va pronunciar quan es donà a l'escola el nom de José Blat Gimeno: «Me habéis dado la más preciada recompensa a que podía aspirar. Al expresaros mi profunda gratitud por ello, en este día que será inolvidable para mí, hago votos con todos vosotros para que este colegio público, cuyo mismo emplazamiento es un símbolo de acercamiento entre sectores de población distantes en el pasado, cumpla eficazmente con su función de dar una enseñanza de calidad y, sobre todo, que sea una escuela de convivencia, de comprensión y tolerancia, que al promover en las nuevas generaciones el entendimiento mutuo, contribuya a la solidaridad y al progreso de nuestro entrañable pueblo de Vinalesa».<sup>63</sup>

<sup>63</sup> *Memoria del acto inaugural del Colegio Público José Blat Gimeno*. Vinalesa: Ajuntament de Vinalesa, 11 d'octubre de 1986.



ASSAJOS I ESTUDIS

---

# L'ensenyament musical civil privat a Catalunya entre 1792 i 1838. Noves aportacions al seu estudi

## *Private Civic Music Teaching in Catalonia between 1792 and 1838: New Contributions for Analysis*

Oriol Brugarolas Bonet

oriolbrugarolas@gmail.com

*Universitat de Barcelona (Espanya)*

Xosé Aviñoa Pérez

avinoa@uib.edu

*Universitat de Barcelona (Espanya)*

Data de recepció de l'original: abril de 2017

Data d'acceptació: juliol de 2017

### RESUM

El present article aporta una informació acurada i inèdita sobre l'ensenyament musical civil privat a Catalunya entre 1792 i 1838. Comprèn referències a professors de música propis o procedents de l'estranger, espais docents implicats, instruments sol·licitats, material pedagògic i taxonomia dels destinataris de l'ensenyament. Aquestes dades confirmen que l'ensenyament musical civil privat existia abans de la fundació del Conservatori del Liceu, primera institució pedagògica de cert renom amb una vitalitat i longevitat prou conegudes, posen en relleu que l'interès per la formació

musical ja era habitual en l'època preindustrial i evidencien l'alt desenvolupament de l'activitat i la cultura musical catalana des de finals del segle XVIII.

**PARAULES CLAU:** història de l'educació, ensenyament musical, espais docents, mètodes musicals, consum musical, Catalunya i Barcelona 1800.

## ABSTRACT

This article provides curated, unpublished information on private civic music teaching in Catalonia between 1792 and 1838. It comprises references to local and foreign music teachers, the teaching spaces involved, requested instruments, pedagogical material and the taxonomy of the recipients of the teaching. This information confirms that private civic music education existed before the foundation of the Liceu Conservatoire (the first renowned teaching institution with celebrated power and longevity), highlights that an interest in musical education was common in the pre-industrial era and demonstrates highly developed Catalan music activity and culture from the end of the 18<sup>th</sup> century.

**KEY WORDS:** history of education, music teaching, teaching spaces, musical methods, music consumption, Catalonia and Barcelona 1800.

## RESUMEN

El presente artículo aporta información inédita sobre la enseñanza musical civil privada en Cataluña entre 1792 y 1838. Incluye referencias a profesores de música locales y foráneos, espacios docentes implicados, instrumentos demandados, material pedagógico y una taxonomía de los destinatarios de la enseñanza. Estos datos confirman que la enseñanza musical civil privada existía antes de la fundación del Conservatorio del Liceo, primera institución pedagógica de cierto renombre con una vitalidad y longevidad de sobra conocida, ponen de relieve que el interés por la formación musical ya era habitual en la época preindustrial y evidencian el alto desarrollo de la actividad y la cultura musical catalana desde finales del siglo XVIII.

**PALABRAS CLAVE:** historia de la educación, enseñanza musical, espacios docentes, métodos musicales, consumo musical, Cataluña y Barcelona 1800.

## I. INTRODUCCIÓ: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

És evident que l'estudi de l'ensenyament musical constitueix un aspecte rellevant de la vida cultural d'una societat perquè proporciona informació sobre la classe de públic al qual va dirigida la música, els repertoris de moda, el material pedagògic en circulació, els tipus de professors, els diferents espais en què s'exercia la docència i, en definitiva, esdevé una eina molt valuosa per dibuixar la importància i l'ús social de la música en una ciutat. Tot i això, l'activitat desenvolupada en l'ensenyament musical a Catalunya en el període entre finals del segle XVIII i el primer terç del XIX només ha estat parcialment estudiada pels historiadors de l'educació i pels musicòlegs,<sup>1</sup> en general centrats en el paper exercit en aquest àmbit per les capelles musicals i per les conseqüències musicals que les desamortitzacions eclesiàstiques van tenir en aquesta activitat musical.

Així doncs, per tal de caminar amb pas ferm en l'estudi que es proposa, cal delimitar amb claredat el terreny conceptual per on es mourà el present estudi. Durant aquest període, a Catalunya s'impartí un ensenyament musical religiós,<sup>2</sup> associat a les capelles i a les escoles de música vinculades a les esglésies i catedrals amb unes característiques prou conegudes i estudiades, i també un ensenyament musical civil privat, és a dir, *civil* com a educació exercida

<sup>1</sup> BADA I ELIAS, Joan. «Pau Sichar, bisbe de Barcelona a l'època Ferrandina (1808-1831). L'església de Barcelona en la crisi de l'antic règim (1789-1833)», *Pedralbes: Revista d'Història Moderna*, núm. 4 (1984), p. 327-335; BALDELLÓ, Francesc de Paula. «La música en la basílica de Santa Maria del Mar de Barcelona», *Anuario Musical*, XVII (1962), p. 209-241; BONASTRE, Francesc. «L'oratori a Barcelona en el primer terç del segle XIX», *Anuario Musical*, vol. 48 (1993), p. 207-215; BONASTRE, Francesc; CORTÈS, Francesc. *Història crítica de la música catalana*. Barcelona: Servei de Publicacions UAB, 2009 [Capítol IV], p. 227-261; BOTER DE PALAU I RÀFOLS, Jaume. «La música a Catalunya (1800-1875)», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria*, núm. 17 (1983), p. 40-43; CARALT, Ambrós. *L'escolania de Montserrat*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1995; CODINA, Daniel. «La música religiosa a la ciutat de Barcelona (s. XVII-XIX)», *Anuario Musical*, 57 (2002), p. 97-111; CORTÈS, Francesc. «La música religiosa», AVIÑOÀ, Xosé. *Història de la Música Catalana, Valenciana i Balear*, vol. III. Barcelona: Edicions 62, 2000, p. 187-253; DAUFÍ, Xavier. *Estudi dels oratoris de Francesc Queralt (1740-1825). Fonaments de la història de l'oratori a Catalunya al segle XVIII*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2001; FERNÁNDEZ DE LA CUESTA, Ismael. «La restauración del canto gregoriano en la España del siglo XIX», *Revista de Musicología*, vol. 14, núm. 1-2 (1991), p. 481-488; GALDÓN ARRUE, Monti. «Els Mestres de capella de la catedral de Girona durant la primera meitat del s. XIX», *Recerca musicològica*, XIII (1998), p. 213-222; VIRGILI BLANQUET, Maria Antonia. «La música religiosa en el siglo XIX español», CASARES RODICIO, Emilio. *La música española en el siglo XIX*. Oviedo: Universidad de Oviedo Servicio de Publicaciones, 1995, p. 375-407; VIRGILI BLANQUET, Maria Antonia. «La música religiosa en el siglo XIX español», *Revista Catalana de Musicologia*, núm. 2 (2004), p. 181-202.

<sup>2</sup> Per les característiques que presenta, l'ensenyament musical religiós es podria considerar, doncs, ensenyament públic.

fora de l'àmbit de l'Església, i *privat* atès que és oposat al que és públic<sup>3</sup> i que es presenta en una doble vessant: l'ensenyament institucionalitzat ofert en conservatoris, acadèmies o escoles, i el que es desenvolupava en domicilis particulars.<sup>4</sup> Caldria, doncs, distingir tres binomis conceptuals rellevants (públic/privat, institucional/particular i religiós/civil) que permeten diferenciar i ubicar les diferents modalitats de l'ensenyament musical. S'hi ha afegit una segona taula referent a l'ensenyament musical que s'exercia en l'ensenyament general per completar el panorama general de l'ensenyament musical a Catalunya entre 1792 i 1838. L'ombrejat clar de les taules correspon a l'objecte d'estudi d'aquest article.

| ENSENYAMENT MUSICAL A CATALUNYA (ENTRE 1792 I 1838) |                                                                                                                                                                                      |                                                                        |                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ENSENYAMENT MUSICAL                                 | Religiós públic                                                                                                                                                                      | Religiós privat                                                        | Civil públic                                                                                                                                                                         | Civil privat                                                                                                     |
| Institucional                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Capelles catedralícies</li> <li>· Escoles de música religioses (Escola de la Catedral i Escola de Música de Santa Maria del Mar)</li> </ul> |                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Real Conservatorio de Música y Declamación María Cristina (Madrid, 1830)</li> <li>· Escola Municipal de Música (Barcelona, 1886)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Conservatori del Liceu (1838)</li> <li>· Acadèmies de música</li> </ul> |
| Particular                                          |                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Classes a domicili</li> </ul> |                                                                                                                                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Classes a domicili</li> </ul>                                           |

Taula 1: Diferents modalitats d'ensenyament musical a Catalunya entre 1792 i 1838.

<sup>3</sup> Entenent que a Catalunya l'ensenyament musical civil públic no apareix fins a la creació de l'Escola Municipal de Música de Barcelona el 1886.

<sup>4</sup> Quan es parla d'ensenyament civil privat s'entén també d'una forma oberta, ja que sovint qui exercia la docència en el món civil privat eren capellans o excapellans, i això no implica que fos ensenyament religiós.

| ENSENYAMENT MUSICAL EN L'ENSENYAMENT GENERAL (ENTRE 1792 I 1838) |                 |                                                           |                                                                                                                   |                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ENSENYAMENT MUSICAL EN L'ENSENYAMENT GENERAL                     | Religiós públic | Religiós privat                                           | Civil públic                                                                                                      | Civil privat                                                                                                 |
| Institucional                                                    |                 | · Escoles religioses (Escola del Convent del Carme, 1813) | · <i>Escuela de Primera y Segunda Enseñanza</i> (Instituto Barcelonés, 1837)<br>· <i>Escuela de Ciegos</i> , 1839 | · <i>Escuelas de Señoritas</i> 1819<br>· <i>Escuela de Primera y Segunda Enseñanza</i> de José Alegret, 1839 |

Taula 2: L'ensenyament musical en l'ensenyament general a Catalunya entre 1792 i 1838.

Al contrari del religiós, l'ensenyament civil privat ha estat el gran oblidat<sup>5</sup> en els interessos de recerca d'aquesta època i no s'ha tingut en compte a l'hora d'explicar l'ensenyament musical abans de l'aparició del Conservatori del Liceu el 1838, considerat fins ara pràcticament l'única expressió d'ensenyament civil privat que hi hagué a Catalunya. Així doncs, el present estudi aporta la documentació necessària provinent del fons gremial i comercial de l'Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona (AHCB), del fons de la Junta de Comerç de Barcelona de la Biblioteca de Catalunya (BC) i de la consulta del *Diario de Barcelona* entre 1792 i 1838, que permet posar en relleu tot un món de docència civil privada entre 1792 i 1838 desconegut i replantejar l'ensenyament musical a Catalunya obrint les portes a una rica realitat musical i cultural.

Així doncs, ha estat possible conèixer l'activitat de professors particulars (nacionals, estrangers, religiosos i xreligiosos) en relació amb instruments com el piano, la guitarra, la veu i la flauta, derivada de la demanda d'un

<sup>5</sup> Excepte alguns estudis que, per una banda, tracten de manera tangencial l'ensenyament civil privat centrat a la ciutat de Madrid: BORDAS, Cristina. *La producción y el comercio de instrumentos musicales en Madrid ca. 1770 - ca. 1870*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2004 [Tesi doctoral inèdita]; CUERVO CALVO, Laura. *El piano en Madrid (1800-1830): repertorio, técnica interpretativa e instrumentos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2012; SALAS VILLAR, Gemma. «La enseñanza para piano durante la primera mitad del siglo XIX: los métodos para piano», *Nassarre Revista Aragonesa de Musicología*, xv, núm. 1-2 (1999), p. 9-55. Per l'altra, tracten l'ensenyament civil privat a Barcelona: BRUGAROLAS BONET, Oriol. *El piano en Barcelona (1790-1849): construcción, difusión y comercio*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2015. La investigadora Estel Marín Cos està finalitzant la tesi doctoral «L'ensenyament del piano a Barcelona (1850-1901)».

públic aficionat al qual se li podien obrir expectatives professionals i amb ganes de participar activament en les noves tendències de l'oci de la societat acomodada. També, s'han pogut resseguir els mètodes pedagògics nacionals i estrangers utilitzats, eina bàsica per comprendre el paper dels instruments i el seu repertori en el context social. I, finalment, també ha estat possible descriure espais en els quals es desenvolupava l'acció docent, com escoles de primer ensenyament, acadèmies de música, tavernes i cafès o espais particulars.

Les dates que comprenen el període estudiat estan determinades per la mateixa evolució de l'ensenyament musical civil privat (institucional i particular) a Catalunya. L'any 1792 és la data d'aparició del *Diario de Barcelona* (l'octubre de 1792), gràcies al qual es comencen a referenciar de manera habitual les notícies sobre classes de música, compravenda de material musical i es poden conèixer alguns noms de músics dedicats a l'ensenyament.<sup>6</sup> De fet, abans de 1792 ja hi havia hagut ensenyament musical privat perquè la noblesa llogava tot sovint professors de música per tal d'aprendre a tocar algun instrument o exercitar-se en la composició, però les referències són mínimes i inconstants. Pel que fa a 1838, com s'ha indicat, és la data de l'inici de l'activitat del Conservatori del Liceu.

La creixent activitat musical anterior a la creació del Conservatori evidencia que la fundació i posada en marxa del Liceu suposà únicament un increment de l'oferta en l'ensenyament musical privat de la ciutat de Barcelona i confirma que, enfront del que s'ha sostingut massa sovint, el Liceu no fou l'única institució musical que suposadament copava tot el mercat docent barceloní i català. Abans i després d'aquesta data existien entitats dedicades a l'ensenyament. Les aparegudes abans de 1838 formen part d'aquest article. Després en sortiren algunes altres com la Societat Filharmònica,<sup>7</sup> el Conservatori Barcelonès, l'Institut Musical, la Societat Lírico-Dramàtica i El Orfeón, entre d'altres. Aquest increment de demanda formava part d'un context d'expansió musical general tal com mostren les dades de comerç i producció instrumental i de partitures a finals del segle XVIII i al llarg del primer terç del segle XIX.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Cal recordar que l'estudi de l'ensenyament musical privat a Madrid ha estat possible gràcies al *Diario de Madrid*, en funcionament des de 1758. Vegeu: BORDAS, Cristina. *La producción y el comercio de instrumentos musicales en Madrid...* op. cit., p. 107-137.

<sup>7</sup> La Societat Filharmònica de Barcelona, sorgida el 1844 amb voluntat de promoure audicions, es va preocupar durant un quant temps de l'ensenyament musical dels seus socis.

<sup>8</sup> Estudis recents mostren que a Espanya i Catalunya a finals del segle XVIII i inicis del segle XIX existia una activitat comercial molt intensa d'instruments i de partitures: ACKER, Yolanda. *Música y danza en el Diario de Madrid (1758-1808): noticias, avisos y artículos*. Madrid, Centro de Documentación de

## 2. DIFUSIÓ SOCIAL DE LA MÚSICA A CATALUNYA ENTRE 1792 I 1838

La vitalitat de l'ensenyament musical privat que té lloc a Catalunya entre 1792 i 1838 es correspon amb l'emergència de la burgesia, nova classe social moderna enriquida pel desenvolupament industrial i comercial, que tingué lloc arreu de Catalunya, al llarg de la segona meitat del segle XVIII. Aquesta classe impulsà la transformació de la Ciutat Comtal en un centre industrial de referència i fomentà el desenvolupament de la vida cultural i artística de les principals ciutats catalanes tot esdevenint consumidora del producte musical i articulant al seu voltant bona part de les seves relacions socials: assistir regularment al teatre, a les *soirées* celebrades en salons privats o públics, exercitar-se i tocar algun instrument per fer de la música un símbol d'estatus nobiliari, burgès i liberal.

Així queda consolidat el model d'aficionat consumidor de productes musicals amb una devoció creixent a la música que explica l'increment dels productes musicals, concebuts específicament per satisfer les seves necessitats i la demanda de repertoris adaptats, mètodes didàctics per a l'aprenentatge dels aspectes tècnics dels instruments i el professorat inherent.

Entre finals del segle XVIII i el primer terç del segle XIX, Barcelona es transformà en una urbs comercial, cosmopolita<sup>9</sup> i ben connectada amb Europa i Amèrica,<sup>10</sup> receptora de viatgers, de comerciants, de músics d'arreu

Música y Danza del Instituto de las Artes Escénicas y de la Música, Ministerio de Cultura, 2007; BORDAS IBÁÑEZ, Cristina. *La producción y el comercio de instrumentos musicales en Madrid... op. cit.*; BERTRAN, Lluís; LOMBARDÍA, Anna; ORTEGA, Judith. «La colección de manuscritos musicales españoles de los reyes de Etruria en la biblioteca palatina de Parma (1794-1824): estudio de fuentes», *Revista de Musicología*, vol. XXXVIII, núm. 1 (2015), p. 107-190; BRUGAROLAS BONET, Oriol. «El comercio de partituras en Barcelona entre 1792 y 1834: de Antonio Chueca a Francisco Bernareggi», *Anuario Musical*, 71 (2016), p. 157-162; GOSÁLVEZ LARA, José Carlos. «Aproximación al estudio de la edición musical manuscrita en Madrid», BERNARDÓ, Màrius; MARÍN, Miguel Ángel (eds.). *Instrumental Music in Late Eighteenth-Century Spain*. Kassel: Edition Reichenberger, 2014, p. 215-258; LOLO, Begoña; GOSÁLVEZ, José Carlos (eds.). *Imprenta y edición musical en España (s. XVIII-XX)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Asociación Española de Documentación Musical, 2012; MARÍN, Miguel Ángel. «Music-Selling in Boccherini's Madrid», *Early Music*, 33/2 (Oxford, 2005), p. 165-177; MARÍN, Miguel Ángel; LEZA, José Máximo. «1780-1808: ecos hispanos del Clasicismo», LEZA, José Máximo (ed.). *Historia de la música en España e Hispanoamérica. La música en el siglo XVIII*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2014, vol. 4, p. 439-552.

<sup>9</sup> Cap a 1800 Barcelona era una de les vint ciutats europees que tenia més de 100.000 habitants. A LÓPEZ GUALLAR, Pilar. «Naturales e inmigrantes en Barcelona a mediados del siglo XIX», *Quaderns d'Història*, núm. 11 (2004), p. 69-92.

<sup>10</sup> Amb el *Reglament de Lliure Comerç amb Amèrica* de 1778 (decret promulgat per Carles III que permeté el lliure comerç amb Amèrica sense que s'hagués de passar per Cadis), Barcelona es convertí en la segona ciutat d'Espanya en importància quant a volum de comerç marítim i terrestre.

d'Europa, de constructors d'instruments, de militars retirats i de científics. D'aquesta manera, qualsevol músic professional o aficionat de la Ciutat Comtal amb certs recursos estava informat de les principals novetats musicals que se succeïen a Europa i tenia fàcil accés a tot tipus de material musical (instruments, partitures impreses i manuscrites, mètodes i tractats musicals...) tant de producció local com d'importació.

Sens dubte, el que facilità la connexió amb Europa fou l'activitat comercial de constructors d'instruments, com el flamenc Juan Joseph Esteffent, el francès Antoine Renaudin<sup>11</sup> o el constructor de pianos Joseph Martí,<sup>12</sup> que fabricaven i venien instruments propis i d'importació. Aquesta connexió també potencià el tràfec comercial dels llibreters que compraven, venien, llogaven i bescanviaven partitures produïdes a Catalunya o a l'estranger, com Tomàs Gorchs, Joseph Sellent y Gibert<sup>13</sup> o Juan Francisco Piferrer.<sup>14</sup> Sobretot aquest últim llibreter mantingué un contacte comercial fluid, constant i intens amb altres llibreters de ciutats espanyoles, com València, Sevilla, Cadis o Madrid, i de la resta d'Europa, com Ginebra, Lió, Venècia, Milà, París, Lisboa i Anvers.

L'àmplia difusió social de la música es concretà també en l'ús d'espais privats de la burgesia comercial i industrial, de la petita i mitjana burgesia i, per descomptat, de la noblesa.<sup>15</sup> L'estudi dels inventaris *post mortem*<sup>16</sup> —el tipus de protocol notarial que enumerava i descrivia les propietats dels finats— posa en evidència que, a partir de 1790, era habitual que a les cases de la burgesia

<sup>11</sup> D'Antoine Renaudin se sap que cap a 1802 es traslladà a Barcelona procedent de París. Segurament es tracta del mateix Antoine Renaudin que estigué actiu en la construcció d'instruments de corda a la ciutat de Gant entre 1781 i 1785.

<sup>12</sup> *Diario de Barcelona* (a partir d'ara *DdB*), 28-3-1817.

<sup>13</sup> Tal com es pot llegir en diversos anuncis del *Diario de Barcelona*. Per exemple, *DdB*, 3-11-1816: «En la librería de Joseph Sellent y Gibert, calle de la Espasería, se hallarán de venta varios cuadernos de música, como grandes sonatas, variaciones, contradanzas, todo para piano-forte y algunos grandes dúos para flautas y violines, todo impreso en París».

<sup>14</sup> Juan Francisco Piferrer (1771-1848). Segons el cadastre d'impressors de 1801, tenia casa i botiga a la plaça de l'Àngel. Per fer-se una idea de la importància del negoci de Piferrer, el 1794 als magatzems hi havia prop de 225.678 volums de llibres i exemplars de comèdies. També disposava d'un catàleg de música (avui perdut). Vegeu BURGOS, Francisco Javier; PEÑA, Manuel. «Imprenta y negocio del libro en la Barcelona del siglo XVIII. La casa Piferrer», *Manuscrits: Revista d'Història Moderna*, 6 (1987), p. 181-216.

<sup>15</sup> Cal tenir present que hi ha altres tipus d'espais a mig camí entre l'espai privat i l'espai públic, com les sales principals dels gremis i confraries, en què es desenvoluparen una activitat musical molt important, com el Gremi dels Velers, el dels Sabaters i el dels Taverners.

<sup>16</sup> S'han consultat els inventaris de trenta notaris de Barcelona actius entre 1790 i 1830 de l'Arxiu Històric de Protocols de Barcelona (a partir d'ara AHPB).



barcelonina hi hagués piano i altres instruments, com guitarres o violins per a ús i gaudi privat de la família i per a l'organització de concerts. Vers 1790 el piano acabava tot just de desembarcar a ciutats com Barcelona, Mataró, Figueres o Girona<sup>17</sup> i es va difondre ràpidament entre les classes benestants, que n'exhibien la possessió com a forma de distinció social. Així, en poc temps va esdevenir l'instrument preferit dels aficionats i professionals de la música, atès que possibilitava l'accés al repertori musical de moda. El piano fou el *moble* al voltant del qual s'organitzà la vida i l'intercanvi social, un objecte estrictament burgès, l'element més emblemàtic del mobiliari, símbol alhora de capacitat econòmica i del bon gust de la família.<sup>18</sup>

De tots els espais musicals domèstics que s'han pogut identificar a partir dels inventaris notariaus, en destaquen quatre: el del comerciant Roberto Marning, que el 1808 disposava al seu pis del passeig de la Muralla de Barcelona d'una sala amb grans finestrals que donava a la muralla del mar i contenia els objectes següents: «Un pianoforte de caoba guarnecido de bronce y cubierto con marroquinería carmesí, dos relojes de mesa (uno de bronce y el otro decorado con pequeñas placas de mármol), un tocador de caoba con espejo, 25 sillas y dos canapés traídos de Génova, cuadros con retratos de la familia del señor y de la señora Marning, dos mesitas de caoba cuadradas, cuatro candelabros de bronce, una araña pequeña y cortinas de muselina rayadas en blancos para las ventanas de la sala».<sup>19</sup>

Segons l'inventari del notari Josep Ignasi Lluch,<sup>20</sup> Anton Torredà Barquell, corredor reial de canvi, era propietari de la casa del carrer Ample, cantonada amb el carrer d'En Serra, on residí fins a la seva mort. El seu inventari, datat de 1819, descriu un espai pròpiament burgès, si bé més modest que l'anterior; la sala principal, estava formada per catorze cadires, dos sofàs de caoba amb coixins, dues taules, un rellotge de taula, un gran mirall, un pianoforte, dos grans cortinatges per als grans finestrals i els retrats dels pares del difunt.

<sup>17</sup> S'ha pogut documentar l'activitat en la construcció de pianos del fuster Jaume Parés a Mataró cap a l'última dècada del segle XVIII. S'ha documentat l'activitat en la construcció de pianos i orgues d'Antoni Vergés a Figueres cap a 1800, que traslladà el seu taller a Barcelona vers el 1816. També s'ha documentat l'activitat de l'orguener i constructor de pianos Pere Figueres a Girona, que a finals de la dècada de 1820 obre un taller a Barcelona.

<sup>18</sup> URÍA, Jorge. «Los lugares de la sociabilidad. Espacios, costumbre y conflicto social», CASTILLO, Santiago; FERNÁNDEZ, Roberto (coords.). *Historia social y ciencias sociales, Actas del IV Congreso de Historia Social de España*. Lleida: Ed. Milenio, 2001, p. 177-212.

<sup>19</sup> AHPB, Francisco Portell (notari núm. 1142), vol. 42, *Inventaris*, vol. 34, fols. 226-227.

<sup>20</sup> AHPB, Josep Ignasi Lluch (notari núm. 1144), *Inventaris*, vol. 44, fol. 1.

També cal esmentar l'espai musical del comerciant Josep Mariano Figueres, segons el mobiliari detallat en l'inventari de 1819,<sup>21</sup> més petit i auster que els anteriors, car constava d'una sala principal, coneguda com a «sala llarga» o «salonet», amb una taula amb mirall, vint-i-vuit tamborets de fusta, dos canteranos i un piano de «color xocolata». Finalment, cal ressenyar l'espai domèstic de Francisco de Gomis, pertanyent a la petita noblesa barcelonina, una petita sala, adjacent al saló principal, més petita, decorada amb retrats de diversos membres de la saga familiar i presidida per un piano.<sup>22</sup>

A més d'aquests espais musicals privats cal afegir els que el baró de Maldà ressenyava a *Calaix de sastre*,<sup>23</sup> per exemple el del comerciant Soler: «[16 Gener 1800] [...] En esta nit, dijous, se ha feta, com los demes antecedents de la Semana la lluhida acadèmia de musica y molt concorreguda de persones especialment de la Clase de marxants en casa Soler detrás de Palacio [...]. Feya un efecte molt bo Sala, ó la Peza en que quedava collocada la orquesta, esta si be un xiquet massa ruydosa, per haverhi prou instruments [...]»;<sup>24</sup> i els que apareixen detallats al *Diario de Barcelona*: «El profesor de música que ha tocado el arpa en el Teatro de esta ciudad, junto con otro guitarrista y de trompa se ofrecen [para] ir a tocar juntos varias arias variadas en la casa de los señores aficionados que deseen oírlos; viven en la posada de la Cruz de Malta».<sup>25</sup>

Tots aquests espais, més grans o més petits, més luxosos o més modestos estaven destinats a organitzar activitats musicals obertes al públic en general i alhora també podien servir per al recolliment íntim i per a l'estudi d'un

<sup>21</sup> AHPB, Josep Ignasi Lluç (notari núm. 1144), *Inventaris*, vol. 44, fol. 13.

<sup>22</sup> AHPB, Francisco Portell, *Inventaris*, vol. 45, fols. 291-292.

<sup>23</sup> *Calaix de sastre* és ric en referències tant d'espais privats de la noblesa com de la burgesia en què la música i els instruments són els protagonistes, per exemple: «Dia 24 de Janer [de 1783] coneguí a un minyonet adroguer que sols te mare [...], el que té a una germana nomenada Francisca bella jova, alta y primeta, casada en los Escudellers ab un botiguer nomenat F. Parallada en la qual casa en los dilluns de cada semana, se hi fan lluhidas academias de musica», AHCB, Rafael d'Amat i de Cortada (baró de Maldà), *Calaix de sastre*, Ms. A-201, vol. 1. «Dia 24 de janer [de 1785] se troba en esta ciutat de pasatger un Alemany nomenat Hesser, singular en obras de música y de gran habilitat en sonar lo violí y viola de amor, que ha admirat a quants lo han ohit en las serenatas de casa Ramon Mateu, y altras principalment als de la Facultat de la musica; no haventse ohit per ara altre musich que se igualás a est fora de Domenico Porretti», AHCB, Rafael d'Amat i de Cortada (baró de Maldà), *Calaix de sastre*, Ms. A-201, vol. 1. «Dia 9 de novembre [de 1797]. [...] a vuit hores, ha començada la primera acadèmia de música que fins ara havia estat a casa de mossèn Josep Prats i son germà [...] en casa del Sr. notari N. Comelles», AHCB, Rafael d'Amat i de Cortada (baró de Maldà), *Calaix de sastre*, Ms. A-212, vol. xii.

<sup>24</sup> AHCB, Rafael d'Amat i de Cortada (baró de Maldà), *Calaix de sastre*, Ms. A-220, p. 45-46, vol. xx.

<sup>25</sup> *DdB*, 11-5-1796.

aficionat que, a més, acudia als concerts del Teatre de la Santa Creu, comprava partitures i material pedagògic i rebia classes d'algun professor de música de la ciutat. En un context social com aquest, la demanda d'ensenyament musical es veié incrementada perquè calia formació musical per participar activament en vetllades i concerts (que el baró de Maldà, d'acord amb els usos del moment, anomenava *acadèmies*), així com per poder dur una pràctica musical de caràcter domèstic i familiar.

### 3. PROFESSORS I APRENENTATGE D'INSTRUMENTS

L'actual especialització de la música en activitats tan diverses com la d'interpret, compositor, director d'orquestra, afinador, constructor o professor dificulta la comprensió del desenvolupament de l'ensenyament musical durant el segle XIX, resultat d'unes necessitats molt diferents:<sup>26</sup> un treball de caràcter artesanal al servei permanent i exclusiu d'un mecenes o d'un protector civil o religiós. El músic-artesà, de baix prestigi social i habitualment mal pagat, havia d'acomplir un seguit d'activitats que comportaven la composició, la interpretació i la docència i, en casos molt singulars, també la construcció, l'afinació i el manteniment d'instruments. L'increment d'interès social per la música implicà una reconsideració dels distints oficis inherents al de músic que, progressivament, van ser ocupats per especialistes.<sup>27</sup>

Pel que fa a l'ensenyament musical, a Catalunya, com arreu del món desenvolupat, havia trobat encaix durant segles quasi exclusivament als centres eclesiàstics. La nova dinàmica social, econòmica i política va forçar la seva expansió en un marc que podríem denominar civil, i el que això implica d'abandó progressiu dels paràmetres eclesiàstics (músiques litúrgiques o paralitúrgiques, protagonistes vinculats al medi eclesiàstic, com escolans, sagristans, mestres de capella, etc.) i foment d'una nova sensibilitat referida al món del cant solista, de la interpretació virtuosa, del cant coral i nous protagonistes, homes i dones interessats en l'exquisidesa de la interpretació i en l'expressió de valors intimistes.

<sup>26</sup> AVIÑOÀ, Xosé (dir.). *Història de la música catalana, valenciana i balear. Vol. III. Del Romanticisme al Nacionalisme*. Barcelona: Edicions 62, 2001.

<sup>27</sup> No fou estrany en aquest procés l'enorme difusió de la música que fomentaren els distints enginyers derivats de l'invent de la fonografia (1878).

La caiguda de l'absolutisme de Ferran VII el 1833 i les mesures desamortitzadores, iniciades per Godoy el 1798 i culminades per Mendizábal el 1836, comportaren la ruïna econòmica de l'Església i, per tant, la progressiva desaparició de les capelles de música, que, per un decret de 1842, van quedar reduïdes a la mínima expressió: el mestre de capella, dos escolans, l'organista i un salmista. Aquesta nova situació va reduir o eliminar progressivament el domini de l'Església en l'ensenyament musical (que havia estat un greuge per al desenvolupament de la música) i va motivar l'aparició d'empreses pedagògiques de caràcter civil privat.

S'ha documentat a Barcelona un total aproximat de 95 professors de música, que exerciren l'ensenyament musical en els anys esmentats, agrupats en tres tipus diferents:

1. El primer tipus reuneix els pedagogs que alternaven l'activitat com a músics en una capella musical amb l'activitat docent privada. Fou el cas de Joseph Guasch, músic de la capella de Santa Maria del Mar que, per tal d'arrodonir el salari, oferia, cap a finals del segle XVIII, classes particulars d'algun instrument de vent al seu domicili del carrer Mirallers<sup>28</sup> alhora que exercia de copista. Va deixar constància que va copiar obres importants com l'*Stabat Mater* de Haydn<sup>29</sup> (1784) i *Toques de guerra*, de Manuel Espinosa de los Monteros<sup>30</sup> (1788). També Francisco Tarrés, músic de la capella de Santa Maria del Mar, combinava aquesta ocupació amb la de fabricant de llengüetes o canyes per a instrument de vent i la de professor de música.

2. El segon tipus reuneix els professors de música que provenien del món eclesiàstic i, per tant, tenien una formació eminentment religiosa. D'aquest tipus, és el grup format per ex mestres o ex «submestres» de capella desposseïts de fonts d'ingressos degut al procés de secularització, dedicats a l'ensenyament musical. A diferència dels anteriors, aquests no exercien en cap capella, si bé llur formació provenia de l'antiga activitat religiosa. És el cas de Pedro Pablo Claperols submestre de la capella de Santa Maria del Mar, que, cap a 1807, deixa d'estar vinculat a la capella, s'estableix com a professor de música i dansa a la travessia de la Bòria,<sup>31</sup> i també es dedica a la còpia i venda de partitures. Un

<sup>28</sup> *DdB*, 23-9-1799.

<sup>29</sup> Aquesta partitura es troba al fons Salvador d'Horta Bofarull de la Biblioteca Pública Episcopal del Seminari de Barcelona.

<sup>30</sup> Espinosa fou oboïsta de l'Orquestra de Música de Cambra de Carles III (1759-1788) i Carles IV. Succeï el compositor Gaetano Brunetti como a director de la *Real Cámara*.

<sup>31</sup> *DdB*, 2-1-1807.

altre cas és el de Josef Menéndez «maestro que fue de diferentes capillas de este principado»,<sup>32</sup> que el 1834 s'estableix a Barcelona com a professor de «solfa i piano».<sup>33</sup> També cal encloure en aquest segon grup aquells preveres experts en música que, degut a la minva de la capacitat econòmica de l'Església en general i de molts ordes religiosos en particular,<sup>34</sup> es veieren abocats a buscar ingressos alternatius en l'ensenyament musical. Cal destacar-ne dos: un capellà desconegut, actiu el 1819, compositor i professor de cant i piano, el qual, per captar més clientela a les seves classes, proposava el conreu de repertori italià al gust del moment.<sup>35</sup> L'altre és el prevere Manuel Camps, que l'any 1830 ja disposava d'una escola de música, ubicada a la Rambla número 12.

3. El tercer tipus enclou tots els pedagogs de formació distinta, eminentment civil i, per tant, sensibles a les novetats musicals del moment. Una part d'aquest tipus està formada per professors de música (nacionals i estrangers) itinerants per tot Europa. Ja s'ha dit que Catalunya formava part de les rutes culturals i de comerç musical que anaven i venien d'Europa cap a la Península, i els músics, quan s'aturaven a Barcelona, oferien o bé concerts al Teatre de la Santa Creu, o bé concerts privats i classes de música. La progressivament abundosa visita de figures internacionals del món de la música facilità el contacte dels músics d'aquí amb els procediments interpretatius i docents en vigor en els principals centres musicals i culturals europeus.<sup>36</sup> El temps d'estada era variable, entre alguns dies o alguns mesos, segons l'èxit obtingut o els compromisos musicals adquirits en altres ciutats. Entre aquests, cal destacar el sicilià Joseph Calcagni, professor de cant, flauta i piano, que arribà a la ciutat a principis de juny i hi romangué fins a mitjans de juliol de 1795; oferí dos concerts al Gremi dels Velers i es dedicà a la docència: «[Joseph Calcagni] se ofrece enseñar no solo el cantar cualquiera pieza italiana, sino el tocar la flauta i el fortepiano y órgano; las personas que quisieran dedicarse

<sup>32</sup> DdB, 8-5-1834.

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> A banda del procés desamortitzador iniciat per Godoy el 1798, amb el vistiplau papal, durant la Guerra del Francès, Josep Bonaparte intentà reactivar-lo, i durant el Trienni Liberal es nacionalitzaren i se subhastaren els béns de la majoria dels ordes eclesiàstics sense que aquests percebessin cap tipus d'indemnització. Vegeu: CORRÈS, Francesc, «La música religiosa», AVIÑOA, Xosé (dir.). *Història de la música catalana, valenciana i balear. Vol. III. Del Romanticisme al Nacionalisme*. Barcelona: Edicions 62, 2001, p. 187-253.

<sup>35</sup> DdB, 22-10-1819.

<sup>36</sup> AVIÑOA, Xosé (dir.). *Història de la música catalana, valenciana i balear. Vol. III. Del Romanticisme al Nacionalisme*. Barcelona: Edicions 62, 2001.

a aprender lo ante dicho acuden al Café de las Cuatro Naciones». <sup>37</sup> També, l'italià Alexandro Farlendis, professor d'oboè i trompa, que arribà a Barcelona el febrer de 1804 amb la seva dona, professora de cant, i hi restà fins l'abril del mateix any. Ambdós oferiren algunes acadèmies privades, un concert públic al Teatre de la Santa Creu i també es dedicaren a l'ensenyament musical. Entre 1817 i 1818, l'irlandès Hillard Hickey, professor de guitarra, clarinet i flauta, es dedicà a impartir classes de música: «Hillard Hickey [...] recién llegado a esta Ciudad, hace saber a las personas que quieran ocuparlo en enseñarles a tocar varios instrumentos como son clarinete, flauta, fagote i guitarra, lo encontraran en la Barceloneta». <sup>38</sup> Finalment, cal esmentar el violinista francès Alexandre Boucher, que el 1795 marxà cap a Espanya fugint de la Revolució Francesa; el 1796 entrà com a violinista a l'Orquestra de la Reial Cambra de Carles IV i romangué a Madrid fins a 1808. Cap a la dècada de 1830 duqué a terme alguna gira per València i Andalusia i feu parada durant unes setmanes a Barcelona. Més enllà del període estudiat, cal recordar la visita del pianista Franz Liszt, que el 1845 es trobava de pas per Barcelona i impartí algunes classes de piano a joves talentosos, com el jove Ranieri, deixeble del mestre Vilanova. <sup>39</sup> Una altra part d'aquest tercer grup està format per professors de música, nacionals o estrangers no itinerants, que viuen o bé que es traslladen a viure i fixen la seva residència a Catalunya per trobar oportunitats en la docència musical, a les capelles musicals, cada cop més reduïdes, o a l'orquestra del Teatre de la Santa Creu i, a més, ofereixen concerts privats o treballen com a copistes o constructors d'instruments. Alguns d'aquests decideixen marxar a l'estranger temporalment per estudiar i tornar millor preparats. El més rellevant de tots és el compositor, intèrpret, professor de piano i cant i empresari italià Joseph Pintauro, que arriba a Barcelona cap a l'any 1795, l'activitat del qual pot ser detallada amb molta precisió gràcies a la documentació consultada. En un anunci al *Diario de Barcelona*, s'oferia a «dar lecciones de clave y de cantar a cualquier aficionado que quisiera seguir en tal ejercicio, ofreciendo tocarlo a precio equitativo». <sup>40</sup> Gràcies a una anotació sobre aquest músic del baró de Maldà, és possible fer-se càrrec de la taxonomia dels destinataris de l'educació musical: anava orientada a un públic aficionat

<sup>37</sup> *DdB*, 5-6-1795.

<sup>38</sup> *DdB*, 9-8-1817.

<sup>39</sup> Xosé Aviñoa sosté la tesi de l'arribada de l'estètica romàntica a Barcelona a partir de la visita de Franz Liszt el 1845 a «Aquel año de 1845», *Anuario Musical*, núm. 45 (1990).

<sup>40</sup> *DdB*, 15-10-1795.

de caràcter domèstic, tot sovint del gènere femení, la qual cosa no diu poc sobre el valor que se li atorgava al conreu de la música en aquells anys, és a dir, una pràctica ociosa i de farciment. Vet aquí les paraules del baró de Maldà: «En casa Girona, en lo carrer dels Archs [...] fou prou bona la Acadèmia [...] [amb] les árias y duetos de las Cantatrices, que foren la senyoreta de la Casa, filla dels senyors Don Francisco Girona y Donya Mariana, la senyora Estaño, la senyoreta Doña Justa Ansa, la Salucci, còmica del Teatro [...] repartits tots en cants de àrias, duos, cabatinas, todas estas eran bonas [...]». Me havia olvidat de notár, que lo Mestre de Capella o qui tocaba la Clave o bé el Fortepiano era el senyor Pintaura [Joseph Pintauro], ques pinta per ell sol en cantár, tocar y ensenyar a Madamoiselas».<sup>41</sup> Pintauro també escrivia música, ja que consta la composició d'un *Miserere*<sup>42</sup> i algunes obres pedagògiques específiques per a l'ensenyament del piano, com els «Preludij composti dal sigr. Pintauro, per uso dei suoi discepoli»,<sup>43</sup> un quadern de vuit pàgines manuscrites amb peces pensades per a aficionats que aprenien a tocar el piano. També participava com a intèrpret en alguns dels molts concerts privats organitzats per la noblesa, per la burgesia, pels artesans o pels botiguers,<sup>44</sup> com novament explica el Baró de Maldà: «En quan a Cantatrices eran la Señora Jove de la casa, qual també acompanyá ab lo clave una ària ab recitativo que cantá lo señor Francisco Mas [...] i lo dueto que cantá una noyeta molt currutaca<sup>45</sup> ab Pintauro, músich tenor que fou del teatre».<sup>46</sup> A aquest ventall d'oficis musicals, Pintauro sumava també el d'empresari musical: el maig de l'any 1804, organitzà a la Sala Principal del *Palao* un concert en què s'interpretà l'oratori de Haydn *La creació*, estrenat un mes abans a la sala del Gremi de Velers<sup>47</sup> i que el baró de Maldà comentava en termes molt sorprenents per a la sensibilitat musical actual, en fer referència a la intensitat tan molesta del so que se sentia des

<sup>41</sup> AHCB, Rafael d'Amat i de Cortada (baró de Maldà), *Calaix de sastre*, vol. xxii (22 de febrer de 1801), p. 169.

<sup>42</sup> *DdB*, 19-3-1796.

<sup>43</sup> La partitura es pot trobar a la Biblioteca de Catalunya (BC), fons Carreras Dagas, M732/30.

<sup>44</sup> «Dia 24 de Janer [de 1783] coneguí a un minyonet adroguer que sols te mare [...], el que té a una germana nomenada Francisca bella jova, alta y primeta, casada en los Escudellers ab un botiguer nomenat F. Parallada en la qual casa en los dilluns de cada semana, se hi fan lluhidas academias de musica», A: AHCB, Rafael d'Amat i de Cortada (baró de Maldà), *Calaix de sastre*, Ms. A-201, vol. i.

<sup>45</sup> Aquells que seguien la moda francesa, també anomenats despectivament *petimetres*.

<sup>46</sup> AHCB, Rafael d'Amat i de Cortada (baró de Maldà), *Calaix de sastre*, Ms. A-218, vol. xvii (29 de març de 1800), p. 297.

<sup>47</sup> *DdB*, 15-5-1804.

del carrer estant, que decidí no assistir-hi. També se sap que fou Pintauro l'organitzador dels concerts quaresmals de l'any 1805. Coetani a Pintauro fou el professor Magí, violinista del Teatre de la Santa i mestre de cant i de guitarra que, gràcies al testimoni de *Calaix de sastre*, se sap que vers 1799 «[...] enseña al Sr. Compte de Solterra, á la senyoreta de Gelpí y altres varios del bell gust del dia».<sup>48</sup> Un altre professor de música actiu en aquestes dates fou el violinista Francisco Berini que el 1815 era segon violinista de l'orquestra del Teatre de la Santa Creu<sup>49</sup> i cap a 1825 esdevingué director de l'orquestra del Teatre, tasca que comptabilitzava amb la de professor privat: «Francisco Berini director de la orquesta y de la opera italiana del coliseo de esta Ciudad [...] se ofrece a dar lecciones de violín y de verdadero canto italiano a cuantos gusten».<sup>50</sup> L'activitat docent de Berini no es reduí a la Ciutat Comtal; el 1840 l'Ajuntament de Girona el contractà per fer classes de música a minyons<sup>51</sup> i també a inicis de la dècada de 1840, obrí a Barcelona una acadèmia privada de música en què s'ensenyava «canto, piano y violín, por los métodos más fáciles i modernos».<sup>52</sup> Un altre dels professors de música actius en aquell moment fou Antonio Vergés. Natural de Figueres, arribà a Barcelona cap a 1818 després d'exercir un temps com a organista a Arenys de Mar.<sup>53</sup> Desenvolupà l'ofici de constructor de pianos i d'orgues, afinava pianos, venia partitures i també impartia classes de piano a domicili o a casa seva. Es dedicà a la docència musical a Barcelona fins el 1834. Altres professors foren Bartolomé Sessi (1800), Juan Ginesta (1802), Juan Peña (1805), Juan Abellá (1802), Felipe Cascante (1806), Antonia Fissetti (1819), Francisco Hofarri (1821), Josep Comelles (violí de la orquestra del Teatre de la Santa Creu, 1824), Josep Mosca (professor de cant, 1831), Francisco Rodríguez (professor de piano, 1833), Josefina Ronzi (professora d'arpa, 1834), Francisco Dalmau (professor de cant i de guitarra 1837), entre altres.

En el marc d'expansió de la producció i el comerç d'instruments i partitures, l'anàlisi d'aquestes dades posa en relleu el creixent desenvolupament

<sup>48</sup> RECHE ANTÓN, José; GARCIA MOLSOA, Oriol. *Las luhidas academias de música. Una aproximación a la profesión de músic a la Barcelona del siglo XVIII a través de las academias comentadas pel baró de Maldà*. Barcelona: Esmuc, 2012.

<sup>49</sup> *DdB*, 9-8-1815.

<sup>50</sup> *DdB*, 19-6-1829.

<sup>51</sup> CORTÈS, Francesc. «La música religiosa», *op. cit.*, p. 187-253.

<sup>52</sup> *DdB*, 3-7-1846.

<sup>53</sup> *DdB*, 4-1-1818.



de la cultura musical a Catalunya en el tombant de segle XIX. També assenyala que l'elevada demanda de professors de música correspon als interessos d'una societat que tenia la música com a principal ocupació de l'oci cultural. En tercer lloc, que la variada tipologia de docents responia a una demanda d'una mena d'aficionat que volia estudiar música de manera lúdica i com a complement educatiu o també de l'aficionat que volia estudiar d'una manera més professional i amb voluntat d'exercir l'ofici de músic. En quart lloc, que els instruments més demandats foren el piano, la guitarra, el violí, la flauta i el cant, tot i que comença a prendre força l'arpa. Òbviament, no és d'estranyar la preeminència del piano en l'ensenyament musical si es té en compte que entre 1792 i 1808 s'han comptabilitzat a la Ciutat Comtal cinc constructors de piano i que de 1814 a 1838 el nombre s'incrementà fins a setze. La comparació de dades entre diferents ciutats certifica que l'increment de la demanda de l'ensenyament és d'acord amb l'expansió de la producció i el comerç d'aquest instrument.

| CIUTAT    | POBLACIÓ     | CONSTRUCTORS DE PIANOS<br>ACTIUS ENTRE 1814 I 1838 | NOMBRE DE CONSTRUCTORS DE PIANOS<br>PER CADA 100 MIL HABITANTS |
|-----------|--------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Barcelona | 115 mil hab. | 16                                                 | 13,9 constructors                                              |
| Madrid    | 140 mil hab. | 18                                                 | 12,8 constructors                                              |
| París     | 750 mil hab. | 46                                                 | 6,1 constructors                                               |

*Taula 3: Nombre de constructors de piano per cada 100 mil habitants en tres ciutats diferents en mateixes dates (1814-1838).*

#### 4. MATERIAL PEDAGÒGIC MUSICAL EN CIRCULACIÓ ENTRE 1792 I 1838

Per dur a terme la tasca docent, els professors necessitaven un material pedagògic especialitzat, com mètodes, tractats musicals i quaderns d'estudis.<sup>54</sup> La major part d'aquest material en circulació a casa nostra era de factura estrangera i elaborat per reconeguts professors de les escoles i els conservatoris més importants d'Europa. En menor mesura, també estava disponible material de realització local i nacional, confeccionat també per músics de renom,

<sup>54</sup> Ens referim a *estudis* en el sentit de peces concebudes específicament per a la pràctica de les diverses tècniques i dificultats instrumentals.

alguns d'ells vinculats a capelles musicals. Es podia adquirir a les llibreries i als magatzems musicals i, curiosament, a través del *Diario de Barcelona* com a intercanvi privat entre aficionats. A partir de 1815, després de la Guerra del Francès, es detecta un increment de circulació de material pedagògic en el mercat musical català. El *Diario de Barcelona* recull nombroses notícies de venda de mètodes, tractats i quaderns d'estudis musicals que es podien comprar en llibreries i magatzems de música especialitzats: «Nuevo método de canto ó estudios de solfeo y de vocalización dedicado a la Serenísima Duquesa de Orleans por Mr. Gerard, socio del Conservatorio Real de Música de París [...] se hallará en la librería de Joseph Sellent y Gibert, calle de la Espasaria»;<sup>55</sup> «Método fácil y práctico para aprender con toda perfección a tocar el forte-piano [del músic i professor José Nonó] conforme el último que se sigue en París, dedicado al Serenísimo Señor Infante D. Francisco de Paula, especial protector del noble y bello arte de la música: se hallará por cuadernos en la librería de Narciso Oliva, calle de la Platería, a 18 rs. vn., el cuaderno».<sup>56</sup>

L'assiduitat d'aquest tipus de publicacions al *Diario de Barcelona* és una evidència de la demanda d'obres pedagògiques, tant d'un públic aficionat com professional, atès que en aquells moments s'intensificava la producció i venda d'instruments musicals i de partitures<sup>57</sup> i la demanda de professors de música. L'eco de l'activitat del mercat musical europeu ressonava amb força a Catalunya.

S'ha elaborat una taula que inclou els mètodes, tractats i estudis musicals que es van difondre i van circular a Catalunya entre 1792 i 1838.<sup>58</sup> Se sap que en circularen altres gràcies als anuncis d'algunes llibreries i de botigues de música que apareixien al *Diario de Barcelona*.<sup>59</sup> La informació obtinguda<sup>60</sup> s'ha distribuït en quatre apartats: nom de l'autor del material pedagògic; nom de l'obra tal com s'ha trobat a la documentació i, entre claudàtors, tal com

<sup>55</sup> *DdB*, 17-12-1816.

<sup>56</sup> *DdB*, 3-9-1819.

<sup>57</sup> BRUGAROLAS BONET, Oriol. «El comercio de partituras en Barcelona entre 1792 y 1834: de Antonio Chueca a Francisco Bernareggi», *Anuario Musical*, 71 (2016), p. 157-162.

<sup>58</sup> A excepció del mètode de Manuel Espinosa de los Monteros, que se sap que circulava per Barcelona cap a la dècada de 1780 i era utilitzat per Joseph Guasch, músic de la capella de Santa Maria del Mar.

<sup>59</sup> Botigues de música com la de Francisco Bernareggi, sovint anunciaven al *Diario de Barcelona* mètodes de música sense especificar-ne l'autor ni l'instrument, per exemple: «En la tienda de Francisco Bernareggi [...] se halla un surtido de piezas como métodos de piano y métodos de flauta». *Vid.* *DdB*, 14-12-1826.

<sup>60</sup> Principalment del *Diario de Barcelona*, però també dels inventaris post mortem de l'Arxiu Històric de Protocols Notarials de Barcelona i de diversos fons comercials i musicals de la Biblioteca de Catalunya.

es va publicar o editar originalment; en el següent apartat s'inclou la data de publicació de l'obra i, finalment, s'inclou la data en què s'ha localitzat per primera vegada en el mercat musical català. Amb asterisc s'han indicat aquells mètodes o tractats que, gràcies a aquest article, se citen per primera vegada.

| MATERIAL PEDAGÒGIC MUSICAL EN CIRCULACIÓ A CATALUNYA ENTRE 1792 I 1838 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                       |                                        |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|
| Nom de l'autor                                                         | Nom de l'obra                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Data de publicació o edició de l'obra | Data de l'obra documentada a Catalunya |
| 1. Manuel Espinosa de los Monteros                                     | <i>Toques de guerra [Libro de la Ordenanza de los Toques de Pifanos y Tambores que se tocan nuevamente en la Ynfantería Española, compuestos por Don Manuel de Espinosa]</i>                                                                                                                                                                  | 1769                                  | 1788                                   |
| 2. Joseph Pintauro                                                     | <i>Preludij composti dal sigr. Pintauro, per uso dei suoi discepoli *</i>                                                                                                                                                                                                                                                                     | ?                                     | ca. 1798                               |
| 3. Antonio Abreu                                                       | <i>Escuela para tocar con perfección la guitarra en 5 y 6 ordenes [Escuela para tocar con perfección la guitarra de cinco y seis ordenes, con reglas generales de mano izquierda y derecha. Trata de las cantorias y pasos difíciles que se pueden ofrecer, con método fácil de ejecutarlas con prontitud y limpieza por una y otra mano]</i> | 1799                                  | 1799                                   |
| 4. Daniel Travería                                                     | <i>El práctico cantor en el misterio de la Iglesia. Sirve para el estado eclesiástico secular y regular y conventos de religiosos</i>                                                                                                                                                                                                         | ca. 1794                              | 1799                                   |
| 5. Autor desconegut                                                    | <i>Diccionario de música en lengua francesa con láminas</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                   | ?                                     | 1800                                   |
| 6. Antonio Ràfols                                                      | <i>Tratado de la sinfonía en que se explica su verdadera noción, algunas reglas para su rectitud, y los vicios que padecen las llamadas sinfonías del día</i>                                                                                                                                                                                 | 1801                                  | 1801                                   |
| 7. Federico Moretti                                                    | <i>Principios para tocar la guitarra de seis ordenes, precedidos de los Elementos generales de la música dedicados a la Reyna Nuestra Señora, por el capitán D. Federico Moretti, alférez de Reales Guardias Walonas</i>                                                                                                                      | 1799                                  | 1805                                   |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |           |                            |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------------|
| 8. Pedro Levone               | <i>Tratado de composición</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ?         | 1806                       |
| 9. Jean Louis Adam            | <i>Método para aprender fácilmente de tocar el piano u órgano [Méthode de piano-forte du Conservatoire de Musique]</i>                                                                                                                                                                                                                  | 1804      | 1815                       |
| 10. Gerard                    | <i>Nuevo método de canto ó estudios de solfeo y de vocalitzación dedicado a la Serenísima Duquesa de Orleans por Mr. Gerard, socio del Conservatorio Real de música de París</i>                                                                                                                                                        | ca. 1815  | 1816                       |
| 11. José Nonó                 | <i>Método fácil y práctico para aprender con toda perfección a tocar el forte-piano, conforme el último que se sigue en París dedicado al Serenísimo señor Infante D. Francisco de Paula [Método de piano conforme al último que se sigue en París, arreglado por D. José Nonó, director del Conservatorio de Música de esta Corte]</i> | 1819      | 1819                       |
| 12. Autor desconegut          | <i>Método fácil y sólido de la música</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ?         | 1819                       |
| 13. Bernard Viguerie          | <i>Método de Viguerie [L'art de toucher le pianoforte]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                              | ca. 1796  | Abans de 1820 <sup>1</sup> |
| 14. Ignaz Pleyel              | <i>Méthode pour le pianoforte</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | ca. 1797  | Abans de 1820 <sup>2</sup> |
| 15. Muzio Clementi            | <i>Introducción al arte de tocar el Piano-forte [Introduction to the Art of Playing on the piano-Forte: containing the elements of Music, preliminary notions on fingering with examples and fifty fingered lessons]</i>                                                                                                                | 1811      | Abans de 1820 <sup>3</sup> |
| 16. Francesco Pollini         | <i>Método pel Claviémbalo</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ca. 1808  | Abans de 1820 <sup>4</sup> |
| 17. Autor desconegut          | <i>El arte del fortepiano simplificado y reducido al orden natural</i>                                                                                                                                                                                                                                                                  | 1820-1821 | 1820-1821                  |
| 18. Joaquín Sánchez de Madrid | <i>Juegos músicos o métodos de enseñanza mútua para aprender la ciencia música en la parte teórica</i>                                                                                                                                                                                                                                  | 1823      | 1824                       |
| 19. Pedro Pablo Claparols     | <i>El Maestro y discípulo de música: método breve y fácil de elementos generales de música</i>                                                                                                                                                                                                                                          | 1825      | 1825                       |
| 20. Jean Joseph Rodolphe      | <i>Solfeo de Rodolphe [Solfeo de Rodolphe elemental y progresivo]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                   | 17?       | 1826                       |

|                                 |                                                                                                                                                                                   |                |      |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|------|
| 21. José Nonó                   | <i>Gran mapa armónico: que contiene todos los materiales de la ciencia de la música o la composición moderna</i>                                                                  | 1829           | 1829 |
| 22. Fernando Fernandiere        | <i>Arte de tocar la guitarra española</i>                                                                                                                                         | 1799           | 1830 |
| 23. Azioli (?)                  | <i>Método para la enseñanza del piano</i>                                                                                                                                         | ?              | 1830 |
| 24. Autor desconegut            | <i>Principios fundamentales de la música o explicación de sus caracteres para uso de los principiantes, dedicados a la juventud espanyola amante de esta ciencia</i>              | Década de 1820 | 1831 |
| 25. Ferran Sor                  | <i>Méthode pour la guitarrre</i>                                                                                                                                                  | ca. 1830       | 1832 |
| 26. Diversos autors desconeguts | Cuadernos de música moderna para piano compuesta por los mejores autores del Conservatorio de Milán                                                                               | ca. 1830       | 1833 |
| 27. Friedrich Kalkbrenner       | <i>Méthode pour apprendre le pianoforte à l'aide du guide-mains<sup>5</sup></i>                                                                                                   | 1830           | 1834 |
| 28. Manuel Camps i Castellví    | <i>Escuela elemental del noble arte de música y canto</i>                                                                                                                         | 1834           | 1834 |
| 29. Baltasar Saldoni            | <i>Veinticuatro solfeos para contralto y bajo</i>                                                                                                                                 | 1835           | 1835 |
| 30. Joan Bautista Roca i Bisbal | <i>Gramática musical, dividida en catorce lecciones. Obra utilísima para los que quieran aprender la música. Resumen para los que saben e introducción para todos los métodos</i> | 1837           | 1837 |

Taula 4: Material pedagògic en circulació a Catalunya entre 1792 i 1838.

## NOTES DE LA TAULA 4

<sup>1</sup> Tal com s'explica en la introducció del mètode (inèdit) *El arte del fortepiano simplificado y reducido* al orden natural, publicat per un professor de Barcelona l'any 1820, el mètode de Viguerie, el de Pleyel, el de Clementi i el de Pollini ja circulaven pel mercat musical català molt abans de 1820.

<sup>2</sup> *Ibidem*. Així mateix, en relació amb la circulació d'obres de Pleyel a Catalunya des de 1800, entre les quals podria haver-hi el seu mètode de piano, vegeu: Vilar, Josep MARIA. «SOBRE LA DIFUSIÓ DE LES OBRES DE PLEYEL A CATALUNYA», *ANUARIO MUSICAL*, 50 (1995), p. 185-199.

<sup>3</sup> Tal com s'explica en la introducció del mètode (inèdit) *El arte del fortepiano simplificado y reducido* al orden natural, publicat per un professor de Barcelona l'any 1820, el mètode de Viguerie, el de Pleyel, el de Clementi i el de Pollini ja circulaven pel mercat musical català molt abans de 1820.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> El compositor, pianista i pedagog alemany F. Kalkbrenner fou l'inventor de l'artefacte musical anomenat guia-mans (en francès *guide-mains*), consistent en una barra horitzontal i paral·lela al teclat que manté el canell i sosté l'avantbraç. Aquesta posició de la mà obliga a buscar la qualitat del so per mitjà exclusivament de l'ús del dit, sense que intervingui l'avantbraç. S'ha pogut documentar que aquest tipus d'artefacte s'utilitzava en la docència a Catalunya a partir de 1834.

Pel que fa a la tipologia del material pedagògic inclòs a la taula, en general, es pot adscriure a la categoria de mètodes i tractats: es tracta d'una mena de publicacions que s'estructuren exposant recursos pedagògics de manera teòrica i pràctica seguint un ordre gradual, que inclouen un repertori didàctic gràcies al qual l'alumne pot aplicar els coneixements adquirits. També es van difondre, encara que amb menys intensitat, els quaderns d'estudis, un tipus d'obra habitualment redactada pel professor per als aficionats, atès que els professionals recorrien per iniciativa pròpia a l'execució d'exercicis mecànics inclosos en els mètodes de l'època.<sup>61</sup>

En aquest àmbit, cal destacar un mètode per a piano i un quadern d'estudis, fins al moment desconeguts, elaborats per professors locals. Pel que fa al quadern d'estudis, cal recordar el ja esmentat de Joseph Pintauro, elaborat entre 1795 i 1802, un dels primers quaderns d'estudi per a piano ressenyats a Catalunya.<sup>62</sup> Porta per títol *Preludij composti dal sigr. Pintauro, per uso dei suoi discepoli* (vegeu la imatge 1).<sup>63</sup>

Consisteix en un seguit de deu petits estudis, alguns dels quals de sis compassos, pensats per treballar alguna dificultat tècnica concreta, com els arpegis trencats i desplaçats, les escales (imatge 2) o l'equilibri sonor entre mans; algun tipus de textura habitual en l'òpera, com les melodies acompanyades, o bé per treballar el fraseig i l'expressió musical amb melodies que imiten el cant. Aquests estudis estan ordenats seguint un criteri tonal: els cinc primers estan escrits en tonalitats amb sostinguts consecutives (do major, sol major, re major, la major i mi major), els tres següents en tonalitats bemoll també consecutives (fa major, si bemoll major i mi bemoll major) i dos estudis més escrits en tonalitats menors (la i re menor).

Pel que fa al mètode de piano, també inèdit, és d'autor desconegut i es va publicar a Barcelona cap a 1820-1821 amb el títol *El arte del fortepiano simplificado y reducido al orden natural*.<sup>64</sup> Únicament es conserven les vuit primeres pàgines, que corresponen a la introducció (*Advertencia a los maestros*) i faltarien tots els exemples musicals. L'autor evidencia el coneixement dels mètodes de Pleyel, Adam, Clementi, Pollini i Viguierie, i els pren com a models

<sup>61</sup> CUERVO CALVO, Laura. *El piano en Madrid (1800-1830): repertorio, técnica interpretativa e instrumentos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2012.

<sup>62</sup> La informació referent a l'existència d'aquest quadern ha estat possible gràcies a l'investigador Lluís Bertran.

<sup>63</sup> Biblioteca de Catalunya (a partir d'ara, BC), M-732/30.

<sup>64</sup> BC, M-196.

a seguir: «Aunque los últimos artes, que se han publicado, para enseñar á tocar el forte piano, han adelantado á los anteriores, les falta para llegar a la perfección el orden natural de proceder progresivamente de lo más fácil de conocer y ejecutar, a lo más difícil. A eso se ha dirigido mi Trabajo, valiéndome en cuanto a lo demás de los artes bien conocidos de Pleyel, Clementi, Adam, Viguerie i Polini».<sup>65</sup>

L'autor coneix també el mètode per a piano de José Nonó, publicat el 1819, que considera «una reimpressión de los primeros ejercicios del *dedeo*, las escalas y las cinco lecciones o tocadas primeras de Mr. Viguerie, sin citarlo».<sup>66</sup> Així mateix, aprofita l'*Advertencia* per explicar algunes de les nocions bàsiques de la música, com el nom de les notes, els ritmes, els intervals i les diferents tonalitats, i també fa una sèrie de recomanacions en relació amb el repertori a seguir, tot aconsellant tocar les sonates de Haydn i de Mozart, música de Pleyel i, per als alumnes tècnicament més avançats, algunes obres de Steibelt.

En definitiva, tota aquesta informació, material pedagògic en circulació, alt nombre de professors de música, alta activitat del comerç i producció d'instruments i partitures, posen en relleu que l'ensenyament musical civil privat estava plenament arrelat abans de l'arribada dels conservatoris oficials. Per certificar el fenomen del comerç de partitures, la circulació de mètodes musicals i que Barcelona formava part d'una xarxa Europea de comerç musical, cal evocar el nombre de venedors de material musical. Cap a 1820 existien a la Ciutat Comtal vint-i-un punts de venda repartits entre diferents categories: llibreters musicals, constructors d'instruments, copistes, particulars i comerciants de productes no musicals que també venien partitures.<sup>67</sup>

##### 5. ESPAIS DE DOCÈNCIA: DOMICILIS PARTICULARS, ESCOLES, ACADEMIES, CAFÈS I TAVERNES

La major part de l'activitat docent privada d'aquesta època es produïa en el si de la intimitat de la llar del mestre o de l'alumne. Els interiors burgesos descrits en el segon apartat són un bon exemple dels espais als quals

<sup>65</sup> BC, M-196, p. 1.

<sup>66</sup> BC, M-196, p. 1.

<sup>67</sup> Els autors d'aquest article van exposar per primera vegada aquesta informació a la conferència «Cartografia musical a la Barcelona de 1800: difusió i comerç d'instruments musicals», llegida el 9 de gener de 2017 en el marc dels Diàlegs d'Història Urbana i Patrimoni, del Museu d'Història de Barcelona (MUHBA).

el professor accedia per fer la classe de música. També es donava el cas que l'alumne es desplaçava a casa del mestre a rebre la lliçó. En ambdós casos els professors atienien qualsevol tipus d'ensenyament musical, fos instrumental o teòric en el camp de la composició, a uns preus assequibles: si el mestre es desplaçava a casa de l'alumne, el preu era de prop de 40 rs. vll.<sup>68</sup> al mes,<sup>69</sup> mentre que si era l'alumne el desplaçat, en pagava quasi la meitat, entre 20 i 24 rs. vll.<sup>70</sup> mensuals. Eren preus assequibles; per establir comparacions, cap a 1820, el preu d'una partitura de moda, com la transcripció per a piano d'alguna òpera del compositor Gioachino Rossini era de 9 rs. vll.; l'entrada més barata al Teatre de la Santa Creu costava entre 3 i 4 rs., i el sou d'una treballadora d'una fàbrica oscil·lava cap a 1830 entre 10 i 12 rs. vll.<sup>71</sup> Ara bé, si la classe no es feia en cap casa, es recorria a espais com la taverna o el cafè<sup>72</sup> o s'utilitzaven sales apropiades de gremis com els Taverners, Sabaters o Velers, en què habitualment se celebraven concerts. La preemtorietat era tan gran que es coneix el cas de professors que s'oferien a ensenyar a llegir i escriure i donar classes de música a canvi d'habitació i pensió completa.<sup>73</sup> Es tractava de professors joves que encara no havien trobat ocupació suficient que els permetés viure de manera independent<sup>74</sup> o bé de capellans que no estaven al servei de cap parròquia i buscaven entrar a alguna casa nobiliària o de la rica burgesia per fer aquestes tasques generals a més d'altres més d'especialitzades com instruir en llatí, matemàtiques o bé música.

D'altra banda, també cal esmentar les institucions que oferien un ensenyament regular, com les acadèmies de música, institucions consagrades específicament a aquesta tasca i prefiguració del que acabarien sent els conservatoris oficials. Fins ara, s'ha pogut ressenyar vagament l'existència de dues acadèmies, la regentada per Manuel Camps, inaugurada abans de 1830 i

<sup>68</sup> S'utilitza l'abreviatura *rs. vll.* per designar rals de billó (*reales de vellón* en castellà). El billó era el material d'aliatge de plata i coure amb què es fabricaven les monedes.

<sup>69</sup> *DdB*, 27-4-1821.

<sup>70</sup> *DdB*, 28-11-1820.

<sup>71</sup> SARASÚA, Carmen. «Trabajo y trabajadores en la España del siglo XIX», GONZÁLEZ ENCISO, Agustín; MATÉS BARCO, José Manuel (eds.). *Historia económica de España, siglos XIX y XX*. Barcelona: 2006, p. 413-433.

<sup>72</sup> *DdB*, 27-4-1821.

<sup>73</sup> *DdB*, 22-10-1819.

<sup>74</sup> «Un joven de esta provincia, instruido en el violín, flauta, clarinete, oboe, fagot, piano y composición de música, desea colocarse en una casa de esta capital, ofreciéndose enseñar de dicha facultad á quienes tengan á bien llamarle bajo los tratos con que buenamente se convinieren para dicho efecto». *DdB*, 21-11-1819.



situada a la Rambla número 12 i una acadèmia de música de la qual únicament se sap que estava ubicada al carrer de Sant Pau número 93.<sup>75</sup>

És aquest context d'expansió social de la música que justifica la creació d'un centre d'ensenyament musical civil privat amb una història tan rellevant com el Conservatori del Liceu el 1838, contemporani de dues acadèmies musicals<sup>76</sup> sorgides a l'inici de la dècada de 1840 i d'altres institucions privades com la Societat Filharmònica creada el 1844. En aquells moments, la societat catalana manifestava maduresa suficient com per encarar la consolidació de l'ensenyament musical sobre la base de la tradició desenvolupada en les dècades anteriors.

No es vol cloure aquest estudi sense fer referència a un espai d'ensenyament musical civil privat de caràcter institucional que formava part de l'ensenyament general,<sup>77</sup> les «escuelas de señoritas», també anomenades «escuelas femenines». Eren centres dedicats a la formació general de noies prenúbils entre catorze i vint anys provinents principalment de l'alta burgesia i de la noblesa. Els seus programes d'ensenyament solien incloure matèries com costura, pintura, elements bàsics de càlcul matemàtic, estudi de llengües (habitualment el francès), música i ball i anaven orientats a confirmar el paper decoratiu i secundari assignat al gènere femení en la societat liberal: el de ser esposa, mare i primera educadora dels fills. L'educació d'aquestes noies pertanyents a la classe alta, per tant, s'adequava al rol social que s'esperava d'elles: els estava vedat el treball i l'exercici de la música era una de les principals vàlvules d'escapament que els permetien arribar a realitzar-se socialment sense que aquesta activitat estigués mal vista.

Aquesta atribució al rol de la dona s'explica perquè, entorn de la música, s'organitzava la vida i el tracte social dels salons burgesos i nobiliaris que eren indicatiu de la capacitat econòmica i de l'educació de la família.<sup>78</sup> Així doncs, l'educació musical en aquestes escoles, tal com apunta Ballarín Domingo, «permetia a les noies joves dominar algunes habilitats útils, com la costura, el

<sup>75</sup> DdB, 9-9 1837.

<sup>76</sup> Una acadèmia de música dirigida per Francisco Berini, primer violí del Teatre Principal, en la qual s'ensenyava cant, piano i violí. L'altra acadèmia estava ubicada a la baixada de Sant Miquel i s'hi ensenyava a tocar diferents instruments i l'art de la composició segons el mètode del professor de composició Colet del conservatori de París.

<sup>77</sup> Vegeu la taula 2.

<sup>78</sup> Uría, Jorge. «Los lugares de la sociabilidad. Espacios, costumbre y conflicto social», CASTILLO, Santiago; FERNÁNDEZ, Roberto (coords.). *Historia social y ciencias sociales, Actas del IV Congreso de Historia Social de España*. Lleida: Ed. Milenio, 2001, p. 177-212.

ball, la música i el dibuix, que els servien per alternar i participar en els salons i es qualificarien [aquestes matèries] com a material d'adornament».<sup>79</sup> Es coneix que a la Barcelona del primer quart del segle XIX hi havia dues escoles d'aquest tipus: una anomenada Escuela de Enseñanza para Señoritas, regentada per la professora italiana de música vocal i instrumental Antonia Fissetti, que començà a funcionar el febrer de 1819;<sup>80</sup> s'hi ensenyava «a coser toda ropa blanca y demás para el uso doméstico, las cuatro reglas de aritmética, la música vocal, tocar la guitarra y la lira y las reglas generales del baile y de la buena postura»;<sup>81</sup> la música hi quedava, per tant, com a matèria d'ornament. L'altra, anomenada Escuela de Educación para Señoritas, que inicià la seva activitat docent també el 1819,<sup>82</sup> era regentada per Mariona Bordan, una professora francesa, i estava ubicada al carrer Escudellers número 2, un dels carrers musicals de Barcelona, ja que hi tenien el taller molts constructors de guitarra i de piano i hi radicaven algunes de les botigues de partitures. De fet, al mateix número 2 hi vivia Francisco España, un dels constructors de guitarres més coneguts del moment.

En definitiva, aquestes formes d'ensenyament foren un suport per a molts aficionats en la seva obstinació per obtenir la formació necessària que els permetés formar-se i participar activament en les noves tendències d'oci de la societat acomodada.<sup>83</sup>

## 6. CONCLUSIONS

Probablement, els procediments de recerca segueixen rutines fixades per la mateixa dinàmica dels mestres que ens han precedit i, com dirien alguns d'aquests mestres, camins fressats al camp de blat, de manera que sempre s'ha donat per bo que la fundació del Conservatori del Liceu el 1838 suposà l'inici de l'ensenyament musical civil privat a Catalunya. Potser, ja és hora d'acudir, en la mesura del que sigui possible, a fonts primàries, és a dir, documents notariais, hemerogràfics i referències creuades en cronistes del moment per tal

<sup>79</sup> BALLARÍN DOMINGO, Pilar. «La educación de la mujer española en el siglo XIX», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 8 (1989), p. 245-260.

<sup>80</sup> *DdB*, 8-2-1819.

<sup>81</sup> *DdB*, 8-2-1819.

<sup>82</sup> *DdB*, 5-3-1819.

<sup>83</sup> CUERVO CALVO, Laura. *El piano en Madrid (1800-1830)... op. cit.*, p. 11.

de posar en relleu que la pràctica de l'ensenyament musical havia de venir per força de molt abans, perquè responia a una necessitat social llargament sentida per la burgesia emergent i, en conseqüència, tant aquest ofici com les seves eines havien d'existir per força abans d'aquesta data.

Aquest article explora les dades trobades en el minuciós escorcoll d'arxius i publicacions amb el propòsit d'assenyalar que a Catalunya i, sobretot, a Barcelona, hi havia interès per l'aprenentatge musical, professionals d'aquí i de fora que servien acuradament aquest interès, llocs apropiats per a aquesta activitat i eines adequades per al seu desenvolupament. No ens ha d'estranyar que s'acabi tenint coneixement de l'existència de diversos tractats impresos de maneres ben diferents, instruments, especialment el piano, que ja coneixíem com a eina fonamental en la vida artística burgesa de totes les ciutats europees del moment, així com altres instruments que van anar ocupant l'interès i la sensibilitat de la població vuitcentista.

Pràcticament, tota la informació proporcionada és nova i, si bé no permet ordinar un panorama complet de l'activitat docent i discent del moment, sí que, en canvi, revela que la vida musical a Catalunya arribà a un alt nivell en relació amb altres regions europees contemporànies. No ha d'estranyar aquesta capacitat d'estar al dia musical en una ciutat com Barcelona en què, des de finals del segle XVIII, prosperà un comerç de partitures i d'instruments dut a terme per copistes, constructors d'instruments i llibreters que distribuïen partitures adquirides a París o Londres, i d'altra banda, debutaren amb rapidesa les obres estrenades en altres ciutats europees, com l'òpera *Nina, o sia la pazza per amore*, de Giovanni Paisiello, estrenada mundialment el 1789 a la ciutat de Caserta, i aquell mateix any també a Barcelona, l'òpera de Francesco Gardi *La dona ve la fa*, que s'estrenà a Venècia el 1800 i s'executà a Barcelona un any més tard, i l'òpera *L'Italiana in Algeri*, de Rossini, estrenada el maig de 1813 a Venècia, i el 1815 a Barcelona.

Així doncs, en aquest context, els professors i aficionats del moment podien estar perfectament informats de les principals novetats editorials i conèixer sense gaire demora l'obra d'autors estrangers i aconseguir instruments musicals estrangers amb facilitat. Des de la perspectiva de l'ensenyament musical, es mostra una realitat molt més rica de la que fins ara es pensava que hi havia i es fa palès el trencament del mite de l'aïllament en què suposadament vivia Catalunya respecte a Europa.



*Imatge 1. Portada del quadern d'estudis de Joseph Pintauro, Preludij composti dal sigr. Pintauro, per uso dei suoi discepoli. Biblioteca de Catalunya (BC), M-732/30.*



*Imatge 2. Estudi núm. 8 en Mi bemoll Major del quadern d'estudis de Joseph Pintauro, Preludij composti dal sigr. Pintauro, per uso dei suoi discepoli. Biblioteca de Catalunya (BC), M-732/30.*

## Informació sobre els autors dels articles

### *Information about the authors of the articles*

ALZINA SEGUÍ, Pere. Mestre, psicopedagog i doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de les Illes Balears. Des de 1998 és professor associat a la Seu de la UIB a Menorca, i des de 2007, coordinador dels estudis de la Facultat d'Educació de l'esmentada seu. És autor de diferents articles i estudis sobre història de l'educació, atenció a la diversitat, interculturalitat, didàctica de la llengua i treball per projectes. Ponent en cursos de formació permanent del professorat en diferents CEP i altres organismes de formació del professorat d'arreu de l'Estat. Adreça electrònica: pere.alzina@uib.es

AVIÑOÀ PÉREZ, Xosé. Doctor en Filosofia i Lletres per la Universitat de Barcelona (UB) i catedràtic de la mateixa universitat. Ha dirigit la *Història de la música catalana, valenciana i balear* (Edicions 62, 2001) i és coordinador del màster Música com a Art Interdisciplinari, impartit en col·laboració amb la Universitat Rovira i Virgili (URV) i l'Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC). Adreça electrònica: avinoa@ub.edu

BASCUÑÁN CORTÉS, Javier. Doctor en Pedagogia. Professor contractat doctor del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València. Forma part de la Unitat d'Investigació en Política de l'Educació (UINPE), adscrita al departament universitari esmentat. Adreça electrònica: Javier.Bascunan@uv.es

BLAT GIMENO, Amparo. Llicenciada en Ciències de l'Educació per la Universitat de Barcelona. Doctora en Pedagogia per la Universitat de València.

Actualment és professora d'educació secundària a l'Institut Francesc Ribalta de Castelló. Adreça electrònica: amparo.blat@uv.es

BRUGAROLAS BONET, Oriol. Doctor en Història per la Universitat de Barcelona (UB) i professor associat de la mateixa universitat. Recentment ha publicat l'article «El comercio de partituras en Barcelona entre 1792 y 1834: de Antonio Chueca a Francisco Bernareggi», a la revista del CSIC *Anuario Musical* (núm. 70, 2016). Adreça electrònica: oriolbrugarolas@gmail.com

COLMENAR ORZAES, Carmen. Professora titular de la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid (UCM). Té una àmplia trajectòria acadèmica amb nombroses publicacions científiques i participació en diversos projectes d'investigació, com a integrant del grup d'investigació consolidat de la UCM, constituït el 2008, «Historia y presente de la cultura escolar. Género e identidades». Adreça electrònica: mccolmen@edu.ucm.es

FERNÁNDEZ-SORIA, Juan Manuel. Catedràtic de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de València. S'ha especialitzat en Política educativa i Història de l'educació contemporània, àmbits en els quals exerceix la docència i sobre els quals ha publicat nombrosos llibres i articles en revistes especialitzades nacionals i internacionals; ha participat en reunions científiques i en projectes de R+D+I i dirigit tesis doctorals. Actualment dirigeix la Unitat d'Investigació en Política de l'Educació (UINPE), adscrita al Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València. Adreça electrònica: Juan.M.Fernandez@uv.es

GONZÁLEZ BERTOLÍN, Aurelio. Doctor per la Universitat de València. Professor en els graus de Mestre de Primària, Educació Social i Pedagogia a la Universitat Catòlica de València Sant Vicent Màrtir. Director del Departament de Didàctica General, Teoria de l'Educació i Innovació Tecnològica de l'esmentada universitat des de 2009. Vicepresident primer del Col·legi Oficial de Pedagogs i Psicopedagogs de la Comunitat Valenciana des de 2007. Secretari general del Consell General de Col·legis Oficials de Pedagogs i Psicopedagogs d'Espanya des de 2013. Vocal de la Junta Directiva de la Societat Espanyola de Pedagogia SEP des de 2016. Ha publicat diversos llibres i articles sobre història de l'educació, polítiques educatives, legislació

educativa, formació del professorat i formació per competències. Adreça electrònica: aurelio.gonzalez@ucv.es

GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara. Doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat de Salamanca (USAL) i professora del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears (UIB). És membre del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (IRIE-UIB), del grup de recerca Àgora d'Educació (Facultat d'Educació de Palència, Universitat de Valladolid) i del Connecting History of Education Working Group. És coeditora de les revistes *Espacio*, *Tiempo y Educación* i *Foro de Educación* i pertany a l'equip editorial d'*Educació i Història*. Entre les seves principals línies de recerca sobre història de l'educació, destaquen la història de les universitats, la fotografia com a font d'investigació en història de l'educació, la premsa pedagògica i les representacions de l'educació en els imaginaris col·lectius de l'Argentina, el Brasil i Espanya. Adreça electrònica: sara.gonzalez@uib.es

GRANA GIL, Isabel. Professora titular de la Universitat de Màlaga. Les seves línies d'investigació són la història de l'educació a Andalusia, l'educació de les dones a l'Espanya contemporània i la depuració del professorat d'ensenyament secundari durant el franquisme. Actualment és investigadora principal del projecte titulat «El Estado y la Iglesia como órganos de control del profesorado no universitario. España 1857-1931». Adreça electrònica: imgrana@uma.es

HERNÁNDEZ HUERTA, José Luis. Doctor Europeus en Pedagogia per la Universitat de Salamanca. Professor de la Facultat d'Educació de Palència (Universitat de Valladolid). Investigador visitant a la Universitat de Buenos Aires (Argentina), Universitat de Foggia (Itàlia) i Pontificia Universitat de Rio Grande do Sul (Brasil). Les línies de recerca treballades se centren en la història de l'educació, i destaquen les temàtiques com ara la influència de Célestin Freinet a Espanya i las representacions de l'educació en els imaginaris col·lectius de l'Argentina, el Brasil, Espanya i Itàlia en temps de canvi. Editor de les revistes *Foro de Educación* i *Espacio, Tiempo y Educación*. President editor de la casa editorial FahrenHouse. Coordinador del grup d'investigació Àgora d'Educació (Facultat d'Educació de Palència, Universitat de Valladolid) i del Connecting History of Education Working

Group. Membre de la SEDHE, SBHE i ISCHE. Adreça electrònica: [jlhhuerta@mac.com](mailto:jlhhuerta@mac.com)

LAUDO CASTILLO, Xavier. Professor d'Història de l'Educació Social i Fonaments Històrics de l'Educació de la Universitat de València. És Premi Extraordinari de Doctorat de la Universitat de Barcelona i anteriorment ha estat investigador en diferents centres de recerca i professor de la Universitat Oberta de Catalunya i la Universitat de Girona. Adreça electrònica: [Xavier.Laudo@uv.es](mailto:Xavier.Laudo@uv.es)

PAYÀ RICO, Andrés. Professor contractat doctor (acreditat a titular d'universitat) i director del Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació de la Universitat de València i docent d'Història de l'Educació de la Universitat Oberta de Catalunya. Membre de diverses societats científiques d'història de l'educació, actualment és vocal de la Junta directiva de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), coeditor de la revista *Espacio, Tiempo y Educación* i membre del consell de redacció d'*Educació i Història*. Les seves línies d'investigació se centren en l'estudi de la història de l'educació espanyola i valenciana contemporània i el joc i el joguet en educació, així com en la innovació docent i la didàctica de la història de l'educació. Sobre aquests temes ha publicat nombrosos articles i dirigit diversos projectes d'R+D+I nacionals i internacionals. Adreça electrònica: [andres.paya@uv.es](mailto:andres.paya@uv.es)

RABAZAS ROMERO, Teresa. Professora titular d'universitat del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat Complutense de Madrid (UCM). Premi Extraordinari de Doctorat per la UCM. Ha desenvolupat com a línies principals d'investigació l'estudi dels manuals com a objecte i font de coneixement de la cultura escolar a l'Espanya contemporània, així com l'anàlisi del currículum, la història de l'educació de les dones i la museologia de l'educació. En l'actualitat és directora del Museu d'Història de l'Educació Manuel Bartolomé Cossío de la UCM. Adreça electrònica: [rabarom@edu.ucm.es](mailto:rabarom@edu.ucm.es)

RAMOS ZAMORA, Sara. Professora contractada doctora del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat d'Educació de la Universitat Complutense de Madrid (UCM). Les seves línies d'investigació s'insereixen en l'àmbit de la història de l'educació, i destaquen la memòria i cultura



escolar; patrimoni historicoeducatiu i gènere i educació. És membre del grup de recerca consolidat de la UCM «Historia y presente de la cultura escolar. Género e identidades». Ha participat en diversos projectes d'investigació competitiu. Des de 2005 és secretària del Museu Laboratori d'Història de l'Educació Manuel Bartolomé Cossío i actualment és secretària de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE). Adreça electrònica: sramosz@edu.ucm.es

SANZ PONCE, Roberto. Doctor en Ciències de l'Educació per la Universitat de València. Professor acreditat doctor de la Universitat Catòlica de València. És director de la revista *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*. Secretari de l'Institut Universitari de Teoria de l'Educació de la Universitat Catòlica de València. Ha estat director del Màster de Formació de Professorat d'Educació Secundària, Batxillerat i Formació Professional (2009-2011) i vicedegà de Pedagogia. La seva línia d'investigació se centra en la formació del professorat. Adreça electrònica: roberto.sanz@ucv.es

TRIGUEROS GORDILLO, Guadalupe. Professora titular de la Universitat de Sevilla, especialitzada en la història de l'educació, ha publicat diversos treballs sobre aquesta àrea. Imparteix docència a la Facultat de Ciències de l'Educació i es va doctorar l'any 1994 amb Premi Extraordinari. Ha realitzat diverses estades de recerca, a França i l'Argentina. Actualment investiga al voltant de la recuperació de la memòria educativa a través de les fonts orals i imatges i en aspectes relacionats amb la política educativa, i ha dirigit diverses tesis doctorals sobre aquesta temàtica. Ha dirigit el grup de recerca HUM206 del Pla andalús d'investigació i ha participat en diversos projectes d'investigació del programa R+D+I. Adreça electrònica: trigueros@us.es

VERSTRAETE, Pieter. Professor auxiliar d'història de l'educació, afiliat a la Unitat de Recerca d'Educació, Cultura i Societat (KU Leuven/Bèlgica). La seva recerca se centra en la història de l'educació especial, el paper que tenen els sons i els silencis en el nostre passat educatiu i l'educació de les emocions. Actualment treballa en un llibre que estudia la història cultural del silenci a l'aula. Adreça electrònica: pieter.verstraete@kuleuven.be

FE D'ERRATES. A l'anterior número (31, gener-juny de 2018) hi mancava el currículum breu de:

DURÁN MANSO, Valeriano. Llicenciat en Periodisme i doctor en Comunicació per la Universitat de Sevilla. Actualment és professor substitut interí del Departament de Màrqueting i Comunicació de la Universitat de Cadis (acreditat per a contractat doctor). És membre del grup de recerca en Anàlisi de Mitjans, Imatges i Relats Audiovisuals (ADMIRA) de la Universitat de Sevilla. Les seves línies de recerca se centren en la producció cinematogràfica de Tennessee Williams, la construcció del personatge audiovisual, el cinema clàssic, la història del cinema espanyol i les possibilitats del cinema en la història de l'educació. Adreça electrònica: [valeriano.duran@uca.es](mailto:valeriano.duran@uca.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, any. [Nom de la Col·lecció, Nom de la Subcol·lecció; número dins de 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 el cas que hagi figures, fotografies, gràfics o taules, s'han de presentar numerats correlativament en fulls a part i s'ha indicar dins del 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 a garantir la qualitat dels treballs que es publicuin, 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. Correu electrònic: [bernat.sureda@uib.cat](mailto:bernat.sureda@uib.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 the place where they should be included during the layout process must be indicated in

the text. Photographs, drawings or images must be submitted as photo256 Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, Núm. 29 (gener-juny, 2017) pàg. 253-256 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-mail: [bernat.sureda@uib.cat](mailto:bernat.sureda@uib.cat)



Juan Manuel Fernández-Soria  
**Presentación. Historia política de la educación**

Juan Manuel Fernández-Soria  
**De la Política a lo Político. Nuevo enfoque para la Historia de la Educación**

Isabel Grana Gil i Guadalupe Trigueros Gordillo  
**Las ideas sobre el Estado en la configuración de los sistemas educativos. España, 1857-1931**

Aurelio González Bertolín i Roberto Sanz Ponce  
**«Excluyentes» y «comprensivos». Joaquín Ruiz-Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España**

Pere Alzina  
**Repensant l'obra de Joan Mir i Mir (illa de Menorca, 1871-1930)**

Javier Bascuñán Cortés  
**A dalt i a baix. La construcció política dels discursos educatius i socialitzadors des de les elits i les classes populars en la transició a l'època contemporània**

Sara González Gómez i José Luis Hernández Huerta  
**La libertad de enseñanza en la opinión pública durante la transición a la democracia en España**

Carmen Colmenar Orzaes, Teresa Rabazas Romero i Sara Ramos Zamora  
**La representación social de la educación en las escuelas madrileñas de Patronato en el franquismo (1950-1970)**

Xavier Laudo Castillo i Andrés Payà Rico  
**La idea d'universitat educadora en els discursos de Giner de los Ríos i Manuel García Morente**

Pieter Verstraete  
**Remastering independence: The re-education of Belgian blinded soldiers of the Great War, 1914-1940**

Amparo Blat Gimeno  
**Un itinerari pedagògic: trajectòria professional de José Blat Gimeno (1914-2003)**

Oriol Brugarolas Bonet i Xosé Aviñoa Pérez  
**L'ensenyament musical civil privat a Catalunya entre 1792 i 1838. Noves aportacions al seu estudi**



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

