

The book cover features a dark, textured background with a central vertical strip of color transitioning from purple at the top to yellow at the bottom, where a large orange sun is partially visible. Below the sun, a light-colored path leads to silhouettes of five people walking away from the viewer. The title is printed in orange on the right side.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM ESPANHA E PORTUGAL

INVESTIGAÇÕES E ACTIVIDADES

A: Nóvoa e J. Ruiz Berrio (Eds.)

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

1. *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas Futuras.*
2. *Ciências da Educação e Mudança.*
3. *Formação Pessoal e Social.*
4. *Decisões nas Políticas e Práticas Educativas.*
5. *A História da Educação em Espanha e Portugal: Investigações e Actividades.*

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM ESPANHA E PORTUGAL

Investigações e Actividades

1980

1981

1982

1983

Título: A História da Educação em Portugal e Espanha: Investigações e Actividades.

Organização: António Nóvoa e Julio Ruiz Berrio.

Autores: Áurea Adão, Agustín Escolano Benito, Rogério Fernandes, Narciso de Gabriel, Joaquim Ferreira Gomes, Claudio Lozano Seijas, Elza Nadai, António Nóvoa, Julio Ruiz Berrio, Francisco Ribeiro da Silva, Pere Solà i Gussinyer, Diana Soto Arango, Bernat Sureda Garcia, Antonio Viñao Frago.

© 1993, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores.

Capa: Xavier Neves.

Edição: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Edição subsidiada pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

Depósito legal: 66397/93.

ISBN: 972-95469-3-2.

Execução gráfica: Tipografia IAG - Lisboa.

António Nóvoa e Julio Ruiz Berrio
(Eds.)

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM ESPANHA E PORTUGAL

Investigações e Actividades

Textos de

Áurea Adão

Agustín Escolano Benito

Rogério Fernandes

Narciso de Gabriel

Joaquim Ferreira Gomes

Claudio Lozano Seijas

Elza Nadai

António Nóvoa

Julio Ruiz Berrio

Francisco Ribeiro da Silva

Pere Solà i Gussinyer

Diana Soto Arango

Bernat Sureda Garcia

Antonio Viñao Frago

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
Sociedad Española de Historia de la Educación

1993

ÍNDICE

ANTÓNIO NÓVOA / JULIO RUIZ BERRIO Nota de Apresentação	9
---	---

ASSOCIAÇÕES E SOCIEDADES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ANTÓNIO NÓVOA Perspectivas de Renovação da História da Educação em Portugal	11
--	----

JULIO RUIZ BERRIO La Sociedad Española de Historia de la Educación	23
---	----

PERE SOLÀ I GUSSINYER La Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana	35
--	----

ELZA NADAI A Investigação em História da Educação no Brasil: As associações e sociedades de História da Educação	39
--	----

DIANA SOTO ARANGO La Historia de la Educación en Latinoamerica: Hacia la búsqueda de un espacio academico	47
---	----

A INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

JOAQUIM FERREIRA GOMES A investigação em História da Educação em Portugal	55
--	----

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO La investigación en Historia de la Educación en España: tradiciones y nuevas tendencias	65
---	----

HISTÓRIA DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Un campo abierto, en expansión e interdisciplinar: la historia de la alfabetización 85

FRANCISCO RIBEIRO DA SILVA

História da alfabetização em Portugal: Fontes, Métodos, Resultados 101

HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE

ÁUREA ADÃO

A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas 123

NARCISO DE GABRIEL

Historia de la profesión docente en España 137

HISTÓRIA DAS INOVAÇÕES EDUCATIVAS (1875-1936)

ROGÉRIO FERNANDES

História das inovações educativas (1875-1936) 157

BERNAT SUREDA GARCIA

Historiografía sobre innovaciones educativas en España (1875-1936) 171

HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO COLONIAL

CLAUDIO LOZANO SEJAS

Historiografía de la educación colonial 181

NOTA DE APRESENTAÇÃO

O 1.º Encontro Ibérico de História da Educação, realizado em S. Pedro do Sul de 24 a 26 de Abril de 1992, reuniu cerca de cinquenta investigadores portugueses e espanhóis, tendo contado ainda com a presença de colegas do Brasil e da Colômbia. Organizado pela *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* e pela *Sociedad Española de Historia de la Educación*, o Encontro teve o apoio do Instituto de Inovação Educacional, para além de ter recebido subsídios do Instituto Nacional de Investigação Científica, da Embaixada de Espanha e da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. O livro *A História da Educação em Espanha e Portugal — Investigações e Actividades* publica-se na sequência deste Encontro, graças ao apoio concedido pela Fundação Calouste Gulbenkian.

A ideia de realizar um encontro ibérico começou a nascer há alguns anos devido a contactos pessoais entre os investigadores dos dois países e à participação conjunta em várias iniciativas de âmbito internacional. A ocupação de um mesmo espaço geográfico e cultural, bem como as afinidades no desenvolvimento histórico dos processos educativos e escolares, alimentavam um *fundo comum* de preocupações e de projectos que era necessário partilhar. No decurso dos trabalhos confirmou-se a convergência de perspectivas no que diz respeito às temáticas a privilegiar, aos métodos a adoptar e às fontes a trábalhar. Sem negar as especificidades nacionais e regionais, nem a diversidade das escolhas individuais, ficou afirmada a possibilidade de uma história da educação ibérica (e até de uma história ibérica da educação).

A reunião de S. Pedro do Sul tinha um propósito claro: estimular o encontro entre os historiadores da educação de Portugal e de Espanha. Neste sentido, adoptou-se um programa flexível, sem uma estruturação prévia das comunicações, pedindo apenas a dois investigadores (um português e um espanhol) que introduzissem e moderassem os debates sobre cada um dos temas escolhidos. Posteriormente — e tendo em conta a qualidade das intervenções proferidas — sugeriu-se a estes colegas que produzissem um documento escrito sobre o tema que tinham sido convidados a coordenar. O presente livro junta estes materiais, respeitando, no essencial, a organização do programa do Encontro.

- A 1.ª Parte é consagrada a uma apresentação e a um olhar crítico sobre a história e a acção das *Associações e Sociedades de História da Educação*, com base em textos da responsabilidade de António Nóvoa (Portugal), Julio Ruiz Berrio (Espanha), Pere Solà (Catalunha), Elza Nadai (Brasil) e Diana Soto Arango (Colômbia).
- A 2.ª Parte é composta pelas duas intervenções de síntese sobre *A investigação em História da Educação*, a cargo de Joaquim Ferreira Gomes (Universidade de Coimbra) e de Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid).

- A 3.^a Parte reúne os dois textos de introdução ao tema *História dos processos de alfabetização*: «Un campo abierto, en expansión e interdisciplinar; la historia de la alfabetización» (Antonio Viñao Frago — Universidad de Murcia) e «História da alfabetização em Portugal: fontes, métodos, resultados» (Francisco Ribeiro da Silva — Universidade do Porto).
- A 4.^a Parte agrupa as reflexões iniciais sobre o tema *História da profissão docente*, da autoria de Áurea Adão (Fundação Calouste Gulbenkian) e de Narciso de Gabriel (Universidade da Coruña), respectivamente intituladas: «A história da profissão docente em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas» e «Historia da la profesión docente en España».
- A 5.^a Parte aborda o tema *História das inovações educativas (1875-1936)*, tendo como suporte documentos de Rogério Fernandes (Universidade de Lisboa) e de Bernart Sureda Garcia (Universitat de les Illes Balears), sobre os casos português e espanhol.
- A 6.^a Parte é constituída, exclusivamente, pelo texto de apresentação do último tema, *Historiografía de la educación colonial*, da responsabilidade de Claudio Lozano Seijas (Universidad de Barcelona).

Seguindo o mesmo princípio do Encontro — que lembrou a uns e a outros a possibilidade de nos entendermos em várias línguas — todos os textos são publicados na versão original (com excepção do texto de Pere Solà que foi traduzido do catalão). Facilita-se assim a circulação deste livro no universo ibérico e latino-americano, esperando que ele constitua um ponto de partida para projectos de cooperação científica no campo da História da Educação.

Este desejo ficou, aliás, bem expresso nas conclusões de S. Pedro do Sul e na decisão de promover o 2.º Encontro Ibérico de História da Educação, desta vez em Espanha. A análise historiográfica, que esteve presente ao longo dos trabalhos, revelou distintas tradições e culturas científicas, bem como uma enorme diferença na implantação institucional da História da Educação no sistema de ensino superior e universitário. Mas revelou, também, a existência de importantes denominadores comuns e uma grande vontade de interacção académica e de partilha intelectual. Neste sentido, pode falar-se do início de um percurso de reencontro com as raízes ibéricas da nossa cultura pedagógica e educativa. Um percurso que é preciso continuar.

António Nóvoa

(Coordenador da Secção de História da Educação
da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação)

Julio Ruiz Berrio

(Presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación)

PERSPECTIVAS DE RENOVAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

ANTÓNIO NÓVOA (*)

O LUGAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

«Somos mais livres do que nunca para lançar o olhar em todas as direcções; não nos apercebemos de limite em parte alguma. Temos esta vantagem de sentir à nossa volta um espaço imenso — mas também um vazio imenso...» — Nietzsche.

A História da Educação encontra-se indissociavelmente ligada à formação de professores, desde a sua génese como disciplina na transição do século XIX para o século XX: primeiro, no quadro do Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, fundado em 1901; depois, no âmbito do ensino normal primário e superior da Primeira República; mais tarde, como parte do currículo das «Ciências Pedagógicas» e do curso do Instituto Nacional de Educação Física; finalmente, nos programas de formação de professores criados nas Universidades e nas Escolas Superiores de Educação, desde o início da década de 70 (Gomes, 1988).

Este *ensino* nem sempre tem estado articulado com a *investigação* devido, em grande parte, à dupla marginalização da História da Educação: no seio da História jamais se lhe reconheceu um estatuto autónomo, o que dificultou um investimento científico estável e consistente — na melhor das hipóteses, verificaram-se algumas «passagens breves» por este campo (as quais, reconheça-se, deram por vezes origem a trabalhos de grande qualidade e interesse); no seio das Ciências da Educação sempre se olhou com desconfiança para uma disciplina que não podia dar respostas imediatas aos problemas escolares e pedagógicos.

O fosso entre *ensino* e *investigação* revelou-se, ao longo de todo o século XX, um obstáculo maior ao desenvolvimento da História da Educação. Quem, apesar das

(*) Universidade de Lisboa. Coordenador da *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*.

circunstâncias, assumiu o risco de investir (e de se investir) neste campo teve de viver no desconforto do *entre*, teve de gerir equilíbrios difíceis, teve de construir legitimidades recusadas por umas ou por outras razões.

Hoje, o repensar da ciência informa-nos que é a partir dos pontos nodais que se pode construir uma nova inteligência das coisas (Laborit, 1992). A situação é propícia a uma revivificação do lugar da História da Educação, o que exige a produção de uma nova cultura investigativa. Desenham-se, por isso, perspectivas de trabalho que poderão tornar mais pertinentes e mais estimulantes intelectualmente os estudos históricos em educação (Aldrich, 1992) e existem motivos para acreditar que a crise desta disciplina pode ser superada, o que coloca novos desafios e confere acrescidas responsabilidades aos historiadores da educação: uma das questões essenciais reside na capacidade de juntar ensino e investigação, contribuindo para uma renovação curricular e para a redefinição das *agendas* de pesquisa em História da Educação (Depaepe, 1993).

A Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

A criação em 1989 da *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* representa, sem dúvida, um momento significativo na construção disciplinar e na afirmação científica da História da Educação. Tendo como antecedente próximo o *1.º Encontro de História da Educação em Portugal* (1987) e o desejo de dar corpo a uma comunidade científica própria, a *Secção* é fruto de esforços levados a cabo desde o final dos *anos 60*, estando intimamente ligada à (re)fundação das Ciências da Educação em Portugal nos *anos 70/80*.

Apesar de não existirem dados exactos sobre o perfil dos sócios da *Secção de História da Educação* é interessante registar algumas informações genéricas (valores aproximados):

Número de sócios 50

- *Habilitações académicas:*

Doutoramento	30%
Fase final de doutoramento	10%
Mestrado	35%
Licenciatura	25%

- *Instituições de origem*

Universidades	60%
Escolas Superiores de Educação	30%
Outras instituições	10%

• *Regiões de origem*

Lisboa	45%
Porto	25%
Braga	10%
Outras regiões	20%

Do Plano de Actividades da *Secção*, aprovado em 1990, constam basicamente objectivos de:

- Estímulo ao intercâmbio entre investigadores e instituições, ao nível nacional e internacional (encontros e congressos, filiação em associações internacionais, etc.);
- Diagnóstico da situação da História da Educação (estado da investigação e do ensino, levantamento bibliográfico, fundos arquivísticos, etc.);
- Incentivo à publicação de trabalhos científicos, nomeadamente em revistas nacionais e estrangeiras.

Em termos gerais, apenas o primeiro objectivo tem sido prosseguido de forma sistemática, nomeadamente através da realização deste *1.º Encontro Ibérico de História da Educação* e do *15.º Congresso Internacional de História da Educação* (Lisboa, Julho de 1993). No entanto, deram-se já alguns passos no sentido de traçar o diagnóstico da situação actual da História da Educação e de promover a publicação de estudos científicos.

Todavia, é provável que o aspecto mais significativo das evoluções recentes se prenda com a progressiva delimitação de uma área científica, nomeadamente do ponto de vista académico (realização de várias teses de mestrado e de doutoramento), curricular (criação de cadeiras em cursos de licenciatura e de mestrado) e científico (incremento da investigação e da cooperação universitária). Assiste-se, assim, à configuração de uma comunidade científica, cujo reforço é essencial assegurar nos próximos anos.

A este propósito, é útil assinalar três aspectos que podem constituir importantes obstáculos ao desenvolvimento da História da Educação em Portugal:

- O prolongamento de uma situação de clivagem entre o ensino e a investigação, nomeadamente em certas Escolas Superiores de Educação, nas quais os próprios docentes de «História da Educação» não sentem a necessidade de fazer qualquer investimento académico e científico nesta área;
- A ausência de equipas de investigação e a escassez dos meios financeiros e dos apoios institucionais ao trabalho científico;
- O estado de degradação de grande parte dos arquivos e a inexistência de roteiros de fontes e de instrumentos de suporte à investigação.

O estímulo da cooperação, nomeadamente no quadro de associações científicas e de redes universitárias, constitui sem dúvida uma resposta necessária; mas é preciso, também, favorecer a emergência de uma nova atitude de investigação em História da Educação.

UMA NOVA ATITUDE DE INVESTIGAÇÃO

«Hoje, a ironia referé-se directamente à história. Baseia-se na história e contesta-a. Ultrapassa-a e explora-a. A história cumpre-se cada vez menos sem a consciência, o conhecimento e a vontade. Podemos mesmo sustentar que a ironia descobre ou desvenda a inserção no ser da vontade e da consciência humanas; doravante, ela engloba a história da consciência e a consciência da história. Tende a reuni-las, o que, na verdade, poria fim à pré-história» (Lefebvre, 1962, p. 42).

A investigação histórica em educação tem sido fruto de esforços isolados, encontrando-se muito marcada pela ausência de espaços colectivos de produção e de reflexão. É verdade que se trata de uma realidade extensiva ao conjunto das ciências sociais e humanas, que ganha, no entanto, contornos muito nítidos na História da Educação. Importa, por isso, valorizar o trabalho conjunto, a interacção entre investigadores e o debate de ideias. Para tal, é preciso abandonar hábitos antigos de demarcação de territórios e ceder à permeabilidade das trocas e à ocupação simultânea dos mesmos terrenos, das mesmas zonas de interesse.

O tempo do especialista especialmente especializado parece estar em vias de chegar ao fim. O reencontro com uma *ciência sábia* configura novos percursos de investigação, também na História da Educação (Nóvoa, 1991). Na fase actual, é urgente estimular o aparecimento de pólos de trabalho e de equipas que rompam com o tradicional isolamento dos investigadores. Simultaneamente, é necessário abandonar um discurso corporativo de exclusão e adoptar práticas de integração de investigadores com formações diferenciadas. A selecção deve fazer-se por critérios de qualidade, *a posteriori*, e não por imposições corporativas, *a priori*.

O trabalho científico define-se cada vez menos pela tentativa de estabelecer a *verdade certa*, e cada vez mais pelo esforço de identificar *todos os possíveis* — «de procurar o possível para além do horizonte dos possíveis», como escreve Henri Lefebvre (1962, p. 22) —, de pensar as incertezas, de construir novas compreensões da realidade.

A inevitável ligação inter-disciplinar

A afirmação da História da Educação não pode fazer-se «para dentro», mas antes exprimir-se na interacção com outras disciplinas e domínios do saber. O *entre-lugar* da História da Educação é propício a um diálogo *inter-disciplinar*, útil para uma apreensão mais dinâmica de realidades impossíveis de estudar numa perspectiva *intra-disciplinar*.

Na sua última obra, Pierre Bourdieu põe justamente em confronto as diferentes visões do mundo que coexistem nos *grandes espaços*, procurando produzir dois efeitos:

«Revelar que os lugares ditos 'difíceis' (como nos dias de hoje a 'cidade' ou a escola) são, antes de mais, *difíceis de descrever e de pensar* e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (por exemplo, as que veicula a imprensa) por uma representação complexa e múltipla,

baseada na expressão das mesmas realidades através de discursos diferentes, por vezes até contraditórios; e, à maneira de romancistas como Faulkner, Joyce ou Virginia Wolf, abandonar o ponto de vista único, central, dominante, quase divino, no qual se coloca facilmente o observador, e também o seu leitor, para adoptar a pluralidade das perspectivas que correspondem à pluralidade dos pontos de vista coexistentes e por vezes directamente concorrentes» (1993, p. 9).

Não espanta, por isso, que a sua reflexão sobre *A miséria do mundo* termine com a defesa de uma ciência que se satisfaz com verdades parciais e provisórias, com a defesa de uma razão científica «que recusa encerrar-se na alternativa entre a desmedida totalitária de um racionalismo dogmático e a demissão esteta de um irracionalismo niilista» (Bourdieu, 1993, p. 944).

É de um trabalho anterior deste autor a asserção radical de que *a separação entre a história e a sociologia é desastrosa* e totalmente destituída de justificação epistemológica, na medida em que toda a sociologia deve ser histórica e toda a história sociológica:

«Na verdade, uma das funções da minha 'teoria dos campos' é banir a oposição entre reprodução e transformação, estático e dinâmico, estrutura e história. [...] não é possível compreender a dinâmica de um campo sem o recurso à análise sincrónica da sua estrutura, mas também não é possível compreender esta estrutura sem uma análise histórica (isto é, genética) da sua constituição e das tensões que existem no seu interior e nas suas relações com outros campos, nomeadamente com o campo do poder» (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 90).

Antoine Prost alertou também para a inevitabilidade desta *fusão*, nomeadamente no estudo das políticas de educação: «aqui, a sociologia e a história tornam-se decididamente inseparáveis» (1992, p. 218). Outros investigadores — como, por exemplo, Antoine Léon, Carl Kaestle, André Petitat ou Thomas Popkewitz — sublinharam a importância desta convergência, na medida em que hoje «o interesse dos historiadores passou de uma pura história dos sistemas ideológicos para a análise da sua inserção social» (Julia, 1986, p. 231).

As reflexões anteriores não põem em causa a necessidade de uma afirmação identitária da História da Educação, mas advertem quanto à adopção de estratégias de «encerramento disciplinar». A história social da educação tende, simultaneamente, a prolongar-se e a reformular-se no quadro da «nova história cultural e intelectual». O debate em curso é muito estimulante do ponto de vista teórico e metodológico e terá, sem dúvida, importantes consequências ao nível das concepções e das práticas da investigação histórica em educação.

A história cultural e intelectual

Assiste-se hoje em dia ao ressurgimento de uma «história intelectual» solidária de um pensamento cultural crítico; já não se trata de reconstruir as ideias dos pensadores do passado, mas antes de as interrogar a partir de um diálogo com o presente e de com-

preender as funções que desempenharam como linguagens de poder (Grossberg, Nelson & Treichler, 1992; Jay, 1993; Toews, 1987)). O *texto* encontra-se no centro desta nova corrente historiográfica, cujo projecto passa pela reconstrução no tempo da forma como os *discursos* participaram na criação das realidades sociais.

Ao nível da História da Educação estas perspectivas começaram por se manifestar nas investigações relacionadas com a história do currículo, campo de estudo «caracterizado pela vontade de descrever, interpretar e compreender os processos que os grupos sociais utilizam para seleccionar, organizar e difundir conhecimentos e crenças através das instituições» (Pereyra, 1991, p. 6). Assumindo o conhecimento escolar como o seu *texto*, estes investigadores procuraram perceber de que modo as categorias do passado foram trazidas para o presente, tendo-se inscrito em modelos disciplinares e escolares (Goodson, 1988; Kliebard, 1992; Popkewitz, 1987).

Thomas Popkewitz mostra que não é possível reduzir a lógica curricular à imposição de regras e normas cognitivas, sendo necessário elucidar as relações de poder de que é portadora: estudar o processo histórico de produção do conhecimento escolar situa-nos no âmago das relações entre saber e poder. Citar Michel Foucault torna-se inevitável: «o meu trabalho não se refere ao passado, mas à forma como o passado é trazido até ao presente para disciplinar e normalizar» (cf. Miller, 1993).

Ao longo dos *anos 80*, a história do currículo constituiu o principal espaço de renovação da investigação histórica em educação, tendo dado origem a elaborações conceptuais muito inovadoras, as quais permitiram, por exemplo, compreender melhor de que forma os processos educativos se baseiam em lógicas de continuidade estrutural e de transformação social. Para elucidar os poderes em jogo na configuração escolar dos saberes, os historiadores da educação recorreram, nomeadamente, à sociologia do conhecimento, à economia política e às teorias do poder. Deste modo, puderam conceber novas abordagens dos fenómenos sociais de produção e reprodução do conhecimento escolar.

A investigação histórica sobre o currículo encontra-se largamente influenciada pelas teses da «história social», mas prolonga-as graças a uma dimensão de «história cultural». As novas evidências reportam-se, em grande medida, ao esforço de compreensão dos sentidos presentes na acção educativa dos grupos sociais e das lógicas da sua reprodução em diferentes períodos históricos e contextos culturais. A referência a Paul Ricoeur (1985) torna-se útil, na sua análise da *identidade narrativa* e da *unidade da história*, nomeadamente quando sublinha a necessidade dos indivíduos e das comunidades se apropriarem dos sentidos da sua acção.

A História da Educação pode dar contributos decisivos para a renovação do trabalho historiográfico, sobretudo na perspectiva das teorias culturais críticas e da história intelectual. Para tal, é preciso adoptar não só uma nova *atitude*, mas também uma nova *agenda* de investigação.

UMA NOVA AGENDA DE INVESTIGAÇÃO

A nova *agenda* de investigação em História da Educação pode ser descrita a partir de diferentes perspectivas, que cruzam a renovação conceptual com a mudança dos terrenos de pesquisa, das práticas de trabalho e dos instrumentos metodológicos. A produção científica tende a libertar-se das barreiras disciplinares da modernidade; por isso, a máxima platónica readquire sentidos até há pouco refreados: «o filósofo não deseja apenas um determinado ramo do saber, mas a sabedoria total, ou sofia» (1966, p. 119).

A transgressão disciplinar toma corpo através da valorização dos terrenos fronteiriços de pesquisa e exprime-se em práticas contrabandeadas de trabalho e na adopção de um grande ecletismo metodológico. A vontade de conhecer refere-se, progressivamente, a uma *epistemologia de confronto*, em espaços que se querem cada vez mais abertos.

Recorra-se, apenas, à trilogia de Pierre Bourdieu — *Homo academicus* (1984), *La noblesse d'Etat* (1989) e *La misère du monde* (1993) — para mostrar que a oposição entre o universal e o único, entre a análise nomotética e a descrição ideográfica, constituem falsas antinomias. É importante que os investigadores — em História da Educação, também — alarguem a sua gama conceptual e metodológica, sentindo-se libertos para recorrerem aos meios e aos materiais mais pertinentes para a dilucidação dos seus problemas. A este propósito, justifica-se relembrar as palavras de Michel Serres:

«Consagrados à procura da verdade, nem sempre a atingimos, se e quando o tentamos por análises ou equações, experiências ou evidências formais, mas através do ensaio, por vezes, e, quando não possa ser o ensaio, utilize-se o conto, se for possível; se a meditação fracassa, porque não tentar a narrativa?» (1991, p. 249).

De seguida, limitar-nos-emos a evocar três aspectos que delineiam linhas de força a prosseguir na investigação histórica em educação. Fá-lo-emos com base no recurso à trilogia *espaço - tempo - acção*, a qual nos permitirá ilustrar alguns elementos do debate em curso na História da Educação. São entradas possíveis para uma reflexão que está a dar os primeiros passos em Portugal.

O espaço da História da Educação

«O universal é o local, menos os muros» — cito de memória palavras de Miguel Torga, que simbolizam bem a ruptura necessária em relação aos contextos tradicionais de referência da História da Educação. Sem negar a importância do *nacional*, é preciso sublinhar a urgência de investigações que incidam sobre o *universal* e sobre o *local*.

Em Portugal, a História da Educação tem estado localizada, essencialmente, no *espaço-país*, como se lhe estivessem interditas as reflexões tendo por base espaços mais amplos e mais restritos. Solidária da afirmação do Estado contemporâneo, esta história

cumpriu um papel importante na afirmação da identidade nacional; hoje em dia, no entanto, ela tende a ser complementada por abordagens que «abrem» para outras realidades sociais e culturais, no exterior e no interior do país.

Trata-se, no primeiro caso, de valorizar as perspectivas comparadas, cuja ausência tem dificultado a compreensão «externa» dos ritmos do desenvolvimento educativo do nosso país⁽¹⁾ e tem mantido na penumbra os contributos portugueses para a educação europeia e mundial. Os estudos comparados têm vindo a afastar-se de uma lógica meramente descritiva, adoptando elaborações conceptuais que dão sentido à inter-relação e à comparação de diferentes realidades (Popkewitz & Pereyra, 1992). A historiografia portuguesa da educação pode encontrar neste campo um importante ponto de expansão e de renovação das suas práticas, nomeadamente por via de uma referência ao espaço europeu, de uma cooperação no espaço latino-americano e de uma ligação às realidades dos países africanos de expressão portuguesa.

Trata-se, no segundo caso, de valorizar as perspectivas locais, cuja ausência tem dificultado a compreensão «interna» dos ritmos do desenvolvimento educativo no nosso país, nomeadamente no que diz respeito às assimetrias regionais e às políticas de descentralização. O reconhecimento do *universal singular* (Ferrarotti, 1988), quer este *singular* seja um indivíduo ou uma comunidade local, encerra potencialidades largamente inexploradas na História da Educação. Aprofundar a especificidade vertical da vida de uma pessoa ou de uma colectividade pode conduzir à construção de novos saberes sobre a forma como as sociedades se educam.

Na sua obra *Modernity and self-identity*, Anthony Giddens traz elementos muito interessantes para este debate, nomeadamente quando afirma que «um dos traços distintivos da modernidade é uma crescente interconexão entre os dois extremos de extensionalidade e intencionalidade: influências globalizantes numa mão e disposições pessoais na outra» (1991, p. 1). A História da Educação em Portugal confronta-se, também, com esta dupla ruptura, necessitando de abrir as suas perspectivas de investigação no sentido do infinitamente grande e do infinitamente pequeno...

O tempo da História da Educação

Há várias décadas que a *longa* duração fez a sua entrada no trabalho historiográfico; no campo da História da Educação fala-se mesmo na *longuíssima* duração (Nóvoa, 1989). Apesar de se reconhecer a acuidade desta tese, nem sempre se tiraram as devidas consequências. Como se a questão se resolvesse através da adição de vários períodos ou da adopção de feixes cronológicos, mais alargados. Como se não estivéssemos perante rupturas de tomo no domínio das concepções teóricas, dos objectos de estudo e das fontes de pesquisa. Centremo-nos, por agora, neste último aspecto.

Em primeiro lugar, para dizer que *o passado é hoje*, isto é, para sublinhar as potencialidades heurísticas das *coisas presentes* como fonte de estudo do passado. As pers-

pectivas antropológicas e etnometodológicas podem fornecer contributos da maior pertinência para a renovação da História da Educação (Niethammer, 1992). Simultaneamente, importa valorizar a história e as tradições orais como elementos que estimulam a construção de novos saberes históricos. Jan Vansina chega mesmo a sugerir que «as tradições orais não são apenas uma fonte do passado, mas uma historiologia (não nos atrevemos a escrever historiografia!) do passado, um relato sobre a forma como as pessoas o interpretaram» (1985, p. 196).

Em segundo lugar, para referir a necessidade de um trabalho de reinvenção de fontes, aprofundando o tratamento da documentação já identificada e descobrindo novos materiais de investigação. As tradições orais, as publicações periódicas, as biografias e autobiografias, os relatos de vida escolar, a iconografia, os materiais didácticos, os cadernos escolares: eis algumas das muitas entradas possíveis do trabalho historiográfico em educação, para além dos escritos dos educadores e dos pedagogos, recontextualizados na óptica da história cultural e intelectual.

Neste âmbito, há duas preocupações que devem nortear o trabalho dos historiadores da educação e a acção da Secção:

- contribuir para o levantamento do estado dos arquivos da educação e para encontrar as melhores soluções para a sua salvaguarda e utilização;
- fomentar a produção de instrumentos de apoio à investigação (roteiros de fontes, repertórios, catálogos bibliográficos, etc.).

Apesar de algumas iniciativas meritórias neste domínio⁽²⁾ há ainda um caminho enorme a percorrer, sendo, talvez, o momento oportuno para relançar projectos antigos de constituição de um *Museu — Centro de Investigação em História da Educação*, com base, por exemplo, num acordo entre entidades estatais, sociedades científicas e instituições universitárias.

A acção da História da Educação

A História da Educação necessita de olhar para novos objectos de estudo, deixando de se dedicar *exclusivamente* à evolução do sistema educativo e das ideias pedagógicas. A listagem de temáticas, cuja abordagem é passível de favorecer uma renovação temática, é infundável: o quotidiano escolar, as práticas pedagógicas, os actores educativos (alunos, pais, professores), a educação de adultos, a educação colonial, a higiene e a saúde escolar, as mulheres e a educação, os movimentos de juventude, a educação familiar, a assistência e protecção a menores, a educação especial, os processos de alfabetização, as práticas de leitura, os currículos, etc. (Altenbaugh, 1992; Goodson, 1992; Nóvoa, 1988).

É evidente que a eleição de novas temáticas não resolve, por si só, os problemas da investigação histórica em educação. Mas é um passo importante. Em relação ao qual, aliás, existem motivos para algum optimismo, nomeadamente quando se pensa nas teses

de doutoramento recentemente apresentadas ou em fase de finalização; reportando-me apenas aos sócios da *Secção de História da Educação* cujos trabalhos tenho acompanhado mais de perto, é gratificante verificar a preocupação com:

- os currículos, o quotidiano escolar e a inovação educacional (António Candeias);
- as mulheres, a escola de massas e o ensino estatal (Helena Araújo);
- a administração do ensino, a organização curricular e as lideranças institucionais (João Barroso);
- os processos de alfabetização (Justino Magalhães).

Esta dinâmica tem consequências muito significativas a dois níveis: por um lado, vai introduzindo progressivamente na comunidade científica novos hábitos de investigação, conducentes à valorização de abordagens e de objectos de estudo que tinham permanecido até agora numa relativa obscuridade; por outro lado, vai criando referências identitárias no campo da História da Educação, contribuindo para que deixe de ser vista como uma espécie de subproduto da História Geral.

Mas os passos são ainda inseguros. Há que criar estímulos científicos, enquadramentos institucionais e apoios financeiros que permitam uma consolidação das novas correntes de investigação. Para atingir este desiderato é essencial manter a aposta na dinamização dos laços internos de cooperação — nomeadamente no quadro de projectos concretos de trabalho — e na diversificação dos contactos externos — designadamente a participação em publicações e encontros científicos.

Ficam assim esboçadas — a traços largos e imprecisos — algumas das questões que atravessam a História da Educação em Portugal. Há fundadas razões para acreditar que estamos perante um movimento de renovação e de mudança. A sua consolidação exige, todavia, uma nova *cultura de investigação*.

NOTAS

1. É verdade que tem havido no nosso país alguma preocupação com as estatísticas internacionais, particularmente nos anos 60 na fase de afirmação da escola do planeamento educativo e nos anos 80 no quadro da integração na Comunidade Europeia. É uma preocupação descritiva, que se reporta directamente a questões de política educativa e não a problemas de investigação científica.

2. Ver, por exemplo, a acção desenvolvida no Ministério da Educação, os esforços levados a cabo por José E. Moreirinhas Pinheiro na Escola Superior de Educação de Lisboa e o projecto dinamizado por Luís Vidigal na Escola Superior de Educação de Santarém.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDRICH, Richard. «Discipline, practice and policy: a personal view of History of Education». In *Working Papers and Draft Papers for Meeting of History of Education as a Field of Research and Teaching*. Barcelona: ISCHE, 1992, pp. 1-22.
- ALTENBAUGH, Richard J. (ed.). *The Teacher's Voice — A Social History of Teaching in Twentieth Century America*. London: The Falmer Press, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Les Editions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'Etat*. Paris: Les Editions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, Pierre (dir.). *La misère du monde*. Paris: Editions du Seuil, 1993.
- BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loïc J.D. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- DEPAEPE, Marc. «History of Education anno 1992: A tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing?». *History of Education*, 22 (1), 1993, pp. 1-10.
- FERRAROTTI, Franco. «Sobre a autonomia do método biográfico». In *O método (auto)biográfico e a formação* [António Nóvoa & Matthias Finger, eds.]. Lisboa: D.R.H./Ministério da Saúde, 1988, pp. 17-34.
- GIDDENS, Anthony. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «Situação actual da História da Educação em Portugal». In *História da Educação em Portugal* [Joaquim Ferreira Gomes; Rogério Fernandes & Rui Grácio]. Lisboa: Livros Horizonte, 1988, pp. 67-96.
- GOODSON, Ivor F. *The Making of Curriculum — Collected Essays*. London: The Falmer Press, 1988.
- GOODSON, Ivor F. (ed.). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge, 1992.
- GROSSBERG, Lawrence; NELSON, Cary & TREICHLER, Paula (eds.). *Cultural Studies*. New-York-London: Routledge, 1992.
- JAY, Martin. *Force Fields — Between Intellectual History and Cultural Critique*. New York-London: Routledge, 1993.
- JULIA, Dominique. «Education». In *Dictionnaire des Sciences Historiques* [André Burguière, dir.]. Paris: Presses Universitaires de France, 1986, pp. 225-234.
- KLIEBARD, Herbert M. «Constructing a History of the American Curriculum». In *Handbook of Research on Curriculum* (Philip W. Jackson, ed.). New York: Macmillan Publishing Company, 1992, pp. 157-184.
- KLIEBARD, Herbert M. *Forging the American Curriculum - Essays in Curriculum History and Theory*. New York-London: Routledge, 1992.
- LABORIT, Henri. *L'esprit du grenier*. Paris: Grasset, 1992.
- LEFEBVRE, Henri. *Introduction à la modernité*. Paris: Les Editions de Minuit, 1962.
- MILLER, James. *The Passion of Michel Foucault*. New York: Simon & Schuster, 1993.
- NIETHAMMER, Lutz. *Posthistoire — Has History Come to an End?* London-New York: Verso, 1992.
- NÓVOA, António. «A história do ensino primário em Portugal: balanço da investigação realizada nas últimas décadas». In *1.º Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 45-64.
- NÓVOA, António. «Inovação e História da Educação». *Inovação*, 2 (1), 1989, pp. 22-30.
- NÓVOA, António et al. *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.
- PEREYRA, Miguel A. «Introducción», *Revista de Educación*, 295, 1991, p. 6.
- PETITAT, André. «Entre l'histoire et la sociologie, sur les rapports école/société: le pespectivisme constructiviste». *Repères — Essais en éducation*, 5, 1985, pp. 87-110.
- PLATÃO. *A República II (Livros IV, V e VI)* (trad. de Luís do Espírito Santo). Lisboa: Guimaraes & C. Editores, 1966.
- POPKEWITZ, Thomas S. (ed.). *The Formation of the School Subjects*. London: The Falmer Press, 1987.

- POPKEWITZ, Thomas S. & PEREYRA, Miguel A. «Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática». In *Reformas educativas e formação de professores* [António Nóvoa e Thomas S. Popkewitz, eds.]. Lisboa: Educa, 1992, pp. 11-41.
- PROST, Antoine. *Education, société et politiques*. Paris: Editions du Seuil, 1992.
- Revista de Educación* (Madrid), n.º extraordinário sobre «Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación», 1990.
- Revista de Educación* (Madrid), n.ºs temáticos sobre «Historia del Currículum», 295-296, 1991.
- RICOEUR, Paul. *Temps et récit — 3. Le temps raconté*. Paris: Editions du Seuil, 1985.
- SERRES, Michel. *Le Tiers-Instruit*. Paris: Editions François Bourin, 1991.
- Teoria & Educação* (Porto Alegre), n.º temático sobre «História da Educação», 6, 1992.
- TOEWS, John E. «Intellectual History after the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreducibility of Experience». *American Historical Review*, 92, 1987, pp. 879-907.
- VANSINA, Jan. *Oral Tradition as History*. Madison: The University of Wisconsin Press, 1985.

LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACION

JULIO RUIZ BERRIO (*)

La Sociedad española de Historia de la Educación (S.E.D.H.E.) es una sociedad de carácter científico y de ámbito nacional, que está inscrita en el Registro de Asociaciones de España y tiene sus estatutos visados por el Ministerio del Interior.

Su finalidad es el fomento y el estudio de la Historia de la Educación. Para lograrlo procura participar en la realización de los proyectos de investigación acordados por la Internacional Standing Conference for the History of Education (I.S.C.H.E.); establecer lazos de unión y colaboración científica entre quienes cultivan en España, individual o colectivamente, esta especialidad; estimular las relaciones y los intercambios científicos de sus miembros con los especialistas individuales o colectivos de extranjero; así como promover la enseñanza de la Historia de la Educación en los currículos de formación del profesorado y en otros estudios pedagógicos.

BOLETÍN DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Para alcanzar tales fines la Sociedad viene empleando distintos medios. De ellos cabe destacar en primer término lo correspondiente a publicaciones. Por un lado, la SEDHE edita un *newsletter*, con el título de *Boletín de Historia de la Educación*, que sirve de canal de comunicación entre todos socios, a la vez que informa a otras comunidades científicas de nuestras actividades. Tiene una periodicidad semestral, y en él ocupan un espacio fijo cuatro secciones, que detallo a continuación. La primera de ellas aporta las noticias sobre la misma Sociedad española de Historia de la Educación. Después se recoge la información sobre la actividad científica de los Departamentos o centros universitarios que trabajen en Historia de la Educación, concretada en Tesis doctorales defendidas, investigaciones hechas y libros y artículos ya publicados.

(*) Universidad Complutense de Madrid. Presidente de la *Sociedad española de Historia de la Educación*.

El movimiento de congresos y encuentros científicos de la especialidad ocupa un lugar importante en el *Boletín*, ya se trate de reuniones de carácter nacional o internacional, aportando noticias tanto sobre los que han tenido lugar en el medio año anterior como de los que se desarrollarán en época posterior. Al final de cada número se proporciona una amplia información bibliográfica redactada concisamente, en forma de *abstract*, sobre las obras de nuestro campo recientemente aparecidas. Hasta estos momentos se han publicado diecinueve números del *Boletín*, siendo en octubre de 1980 cuando vió la luz el primer número. El profesor Antonio Viñao es el editor del mismo en la actualidad.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, REVISTA INTERUNIVERSITARIA

La revista *Historia de la Educación* es el portavoz científico de la Sociedad. Se trata de una publicación interuniversitaria, cofinanciada por los Departamentos universitarios españoles que tienen docencia de Historia de la Educación y el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca. El Consejo de Redacción está integrado por los representantes de cada uno de esos Departamentos, personas que son todas ellas miembros de la S.E.D.H.E.. Desde el primer número el Director de la revista es el profesor D. Agustín Escolano, actualmente catedrático de la Universidad de Valladolid. Existe un Consejo asesor de nueve personas, prestigiosos historiadores de la educación a nivel mundial, que pertenecen a nueve países distintos.

Nació *Historia de la Educación* en 1982, con el apoyo de todos los miembros de la Sociedad, y la participación de bastantes de ellos en una reunión que hubo en la Universidad de Salamanca para establecer los criterios y orientaciones más importantes que debían presidir la configuración y directrices de la revista. Era el año de los centenarios decisivos en la historia de la educación española. Por un lado, la creación del Museo Pedagógico nacional, primer centro español de formación permanente del profesorado y primera institución universitaria de cultivo de la Pedagogía. Por otro, la celebración del primer Congreso pedagógico nacional, el único que ha contado en nuestro país con la presencia del Jefe del Estado. Las dos conmemoraciones alentaron el nacimiento de la revista. Pero las causas reales e inmediatas, como decía el Dr. Escolano en su primer número, se concretaban en el hecho de que los estudios histórico-pedagógicos estaban adquiriendo entonces un auge importante, que «el disperso grupo de profesores e investigadores que cultivan esa parcela científica han iniciado el camino de la colaboración institucional», que hasta aquella fecha los trabajos de Historia de la Educación aparecían dispersos en publicaciones diversas, y, finalmente, en la presión que el nuevo desarrollo de la Historia y de las Ciencias sociales en general estaban ejerciendo sobre los planteamientos temáticos y metodológicos de los historiadores de la educación.

La periodicidad de la revista es anual, con una extensión media de unas quinientas páginas. Se estructura en tres secciones fundamentales: Monografía, Estudios y Documentación e información. Desde 1982 — lo que significa que es una revista que ya tiene más de una década de continuidad — el apartado de «Monografía» ha estado dedicado a un periodo histórico delimitado o a una determinada cuestión temática. De acuerdo con ese criterio nos encontramos con los siguientes grandes capítulos (o «monografías»):

- La enseñanza en la España de la Restauración (1982).
- Innovaciones educativas en la España del siglo XIX (1983).
- La Universidad (1984).
- Influencias de las corrientes pedagógicas extranjeras en España (1985).
- Universidad y sociedad (1986).
- Historia de la infancia en España (1987).
- Ilustración y educación (1988).
- «La educación en España bajo el franquismo (1936-1975)» (1989).
- «Masonería y educación en la Historia» (1990).

Ha salido ya de imprenta el número 10, sobre «Historia de la educación infantil», y dentro de pocos meses aparecerá el siguiente número, con una monografía sobre «La educación en América». El volumen correspondiente a 1993 tratará sobre «Aspectos históricos en torno a espacio y escuela».

En los «Estudios» se han ido publicando muchísimos artículos, de muy diversa temática. Pero hay una característica bastante común a la mayoría de los mismos: que se trata de trabajos novedosos, sobre investigaciones histórico-educativas recién terminadas, e incluso en algunos casos reflejan aspectos parciales de investigaciones en marcha.

La última sección de la revista *Historia de la Educación* abarca cinco apartados claramente diferenciados. El primero recoge «Fuentes y documentos para la Historia de la Educación», analizados críticamente en algunos trabajos que les acompañan. De «Bibliografía y prensa» se ocupa el segundo, pudiendo encontrarse a través de los números interesantes bibliografías sobre los temas monográficos abordados. El tercer lugar de esta sección se dedica a reseñas de libros de la especialidad. El cuarto reseña las Tesis doctorales defendidas en las Universidades españolas sobre Historia de la Educación en el año anterior. Y, finalmente, el quinto apartado recoge información sobre coloquios, congresos, encuentros científicos.

LOS COLOQUIOS

El mismo año que nació la revista *Historia de la Educación*, en 1982, se celebró en Madrid-Alcalá de Henares el Primer Coloquio nacional de Historia de la Educación. Fue organizado por los Departamentos de Historia de la Educación de las Universidades

Complutense de Madrid y la Nacional de Educación a distancia (UNED). Y se ocupó del tema *Innovaciones Educativas en la España del XIX*, en homenaje a los centenarios que aquel año se conmemoraban (ya mencionados al hablar de la revista) y al primer catedrático de Pedagogía y de Historia de la Educación en España, Manuel Bartolomé Cossío. Asistieron más de cien personas. Las comunicaciones presentadas al Coloquio fueron publicadas casi en su mayoría en el número 2 de *Historia de la Educación*.

Como la periodicidad que la Sociedad había fijado para los coloquios entonces era anual, en 1983 se celebró el siguiente en Valencia, organizado por el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de aquella Universidad. El tema general abordado fue el de *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, que se trató a través de cuatro secciones de actividad simultánea, incluyendo una sobre fuentes y metodología de la escolarización. Además funcionó una sección especial dedicada a contemplar el tema general en el espacio de la Comunidad valenciana. Las Actas correspondientes fueron editadas por el Departamento organizador, en la Universidad de Valencia, en un sólo volumen de 1076 páginas.

Un año después, en 1984, se celebró el siguiente en Barcelona, organizado por el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad Central de aquella capital. El tema general versó sobre *Educación e Ilustración en España*, y se abordó en torno a tres cuestiones fundamentales, pensamiento, política, instituciones y fundaciones educativas. Las comunicaciones debatidas fueron publicadas por los organizadores.

En la Asamblea general de la Sociedad que tuvo lugar durante el Congreso de Barcelona se acordó que el ritmo de celebración de los coloquios fuera bianual, buscando disponer de más tiempo para hacer comunicaciones más profundas, fruto de investigaciones o reflexiones más detenidas. De ahí que el siguiente se llevara a cabo en 1986, concretamente en Palma de Mallorca. Fue organizado por el Departamento de Pedagogía y el I.C.E. de la Universidad de las Islas Baleares, que editaron las actas en dos volúmenes. Hubo una mayoría de comunicaciones en la Sección sobre *Iglesia, sociedad e educación en la España Moderna y contemporánea*. Las demás se repartieron entre las secciones de «Aportaciones de la Iglesia al pensamiento pedagógico», «Métodos y técnicas de la educación religiosa y confesional» y «Metodología y concepto de la Historia de la Educación».

En 1988 se celebró el V Coloquio nacional en Sevilla, y por los estrechos y peculiares nexos de Sevilla con el mundo americano se trató el tema de *Historia de las relaciones educativas entre España y América*. Para la estructuración en secciones se aplicaron conjuntamente los criterios cronológico y temático. En las dos primeras secciones, relativas a la época colonial, se abordaron diversas cuestiones, referentes tanto a instituciones como a reformas, evangelización, profesores, etc. En las otras dos Secciones, circunscritas cronológicamente a los siglos XIX y XX, la mayor parte de las comunicaciones se refirieron al periodo posterior a la Restauración en España, por la sencilla

razón de que fue aquel el momento en que se intensificaron las relaciones entre España e Hispanoamérica. Como afirmaban las Conclusiones generales del Coloquio, un aspecto positivo del mismo fue la profundización en las relaciones educativas entre España y América. Y se constató que se empezaba a tratar de forma dialéctica y sin ningún tipo de «hueros paternalismos la difícil dinámica país colonizado-país colonizador, profundizándose en los conceptos de aculturación e inculturación y su positividad-negatividad». El Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla, organizador del encuentro, editó las Actas correspondientes.

El último Coloquio celebrado lo fue en 1990, en Santiago de Compostela. Giró en torno a uno de los temas más vivos en la historia de la educación actual, el de la historia de la educación de la mujer, bajo el título de *Mujer y educación en España, 1868-1975*. En su estructuración se descubre el movimiento de renovación historiográfica que se ha operado en la historia de la educación española en los últimos quince o veinte años, como lo atestiguan las secciones de «Pensamiento pedagógico, mentalidades sociales e educación femenina», «Incorporación de las mujeres al sistema escolar» y «Processos educativos no formales y educación de la mujer». Secciones en las que fueron debatidas nada menos que setenta y cuatro comunicaciones. Todas ellas, más dos conferencias, fueron publicadas por los organizadores en un voluminoso libro de casi ochocientas páginas.

A finales de este año de 1992 debía tener lugar el VII Coloquio, pero se ha pospuesto para la última semana de marzo del año siguiente (sin que ello altere el calendario de periodicidad bianual), debido a la multitud de conmemoraciones del presente año en España. Lo organiza el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga y aborda el tema *Educación y europeísmo. De Vives a Comenio*. Las secciones previstas por el momento son «Espacio europeo y educación universal en la modernidad», «El currículo del hombre moderno», «Modos y métodos de educación en la España moderna», «Instituciones educativas en España (siglos XVI-XVII)» y «Nuevas aportaciones metodológicas en Historia de la Educación».

OTRAS REUNIONES CIENTÍFICAS

En primer lugar hay que mencionar en este capítulo la organización por parte de la Sociedad, representada por el Departamento de Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca, de la 7th International Standing Conference for the History of Education. Se desarrolló en Salamanca, en 1985, y al congreso acudieron dos centenares de personas, procedentes de unos treinta países de todo el mundo. El tema fue el de *Higher Education and Society. Historical Perspectives*, y fue debatido en torno a seis núcleos: «la condición de los estudiantes en la educación superior», «el personal docente en la educación superior», «estructuras académicas y culturales», «la administración de

la educación superior», «aspectos económicos y sociales de la educación superior» y «reformas y cambios en la educación superior». La Universidad de Salamanca publicó todas las comunicaciones defendidas, en dos volúmenes, que fueron entregados a los asistentes en el momento de su recepción.

Otro tipo de congresos en los que ha tenido una responsabilidad, limitada, la Sociedad han sido los Nacionales de Pedagogía, organizados por la Sociedad española de Pedagogía. En los de 1984 y 1988 se presentaron varias ponencias y comunicaciones de carácter histórico, pero en el VII, celebrado en Granada en 1980, hubo una Sección específica sobre historia de formación del profesorado, y en ella se debatieron unos cuarenta trabajos.

También la S.E.D.H.E. ha estado presente, como entidad, en otra serie de diversas reuniones científicas. Por ejemplo, en el Seminario que organizó en 1985, en el cincuentenario de la muerte de Manuel Bartolomé Cossío, el primer catedrático universitario de Pedagogía que hubo en España y el alma, junto con Giner de los Ríos, de la Institución Libre de Enseñanza. La Sociedad concibió el homenaje y encontró inmediatamente el apoyo del Instituto de Ciencias de la Educación de la UNED. Las dos instituciones perfilaron los actos correspondientes y los coordinaron con los que la Fundación Giner de los Ríos había pensado por su parte. Y así quedó organizado el *Homenaje Nacional a Manuel Bartolomé Cossío*, contando con el patrocinio de otros organismos provinciales y nacionales. Entre las actividades principales destacaron un ciclo de conferencias y un Seminario.

El ciclo de conferencias, presentado con el título general de «Un educador para un pueblo: Manuel B. Cossío y la sociedad española de su época», pretendió mostrar a un público interesado, pero de carácter heterogéneo, algunos de los matices principales de la sociedad en la que Cossío llevó adelante su programa educador, así como el sentido y alcance de tal programa. El Seminario, sobre «Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista», se concibió como un encuentro de especialistas para estudiar y reflexionar sobre la amplia temática mencionada. Organizado en cuatro sesiones, en cada una de las cuales tres ponencias constituían otros tantos documentos básicos de trabajo, se procuró centrar la atención sobre aquellos aspectos de la renovación educativa de los institucionistas más relacionada con el pensamiento y la actividad de Cossío. De ahí que tres de ellas se fijaran en el pensamiento pedagógico, las instituciones educativas y la educación popular. La cuarta se dedicó a un capítulo en la historia de la Institución Libre de Enseñanza que estaba menos investigado o menos conocido, el de la difusión e incidencia de los institucionistas en diversas partes de España y en algunos países de Latinoamérica. El conjunto de conferencias, ponencias y comunicaciones se editó con la ayuda de la UNED, constituyendo un libro titulado *Un educador para un pueblo: Manuel B. Cossío y la renovación pedagógica institucionista*.

Si Cossío fue el primer Catedrático de la Universidad que dictó lecciones sobre Historia de la Educación, Angeles Galino fue la primera persona que obtuvo una cátedra

de «Historia de la Pedagogía» en la universidad española, en la Universidad de Madrid por cierto, al tiempo que fue la primera mujer Catedrática de Universidad por oposición en España (D^a Emilia Pardo Bazán lo había sido por simple decreto). Ellos son méritos más que suficientes para un homenaje en el momento de su jubilación. Pero en el campo de la Historia de la Educación Angeles Galino tiene méritos extraordinarios, puesto que ella ha sido la impulsora del movimiento historiográfico correspondiente en España, mediante sus investigaciones científicas, sus definitivas publicaciones y su alto magisterio universitario, de manera tal que se puede señalar la fecha de 1953, en que obtuvo la Cátedra, como la de la mayoría de edad de la Historia de la Educación en España.

Por todo ello se le organizó un homenaje multitudinario y se le obsequió con un *Libera amicorum* constituido por varios trabajos de investigación de diversos socios y financiado por la Fundación Santa María. Tal obra, titulada *La Educación en la España Contemporánea. Cuestiones históricas*, es un libro de historia de la educación en la España contemporánea. En él se abordaron diversos temas y problemas histórico educativos, elegidos y enfocados desde posiciones bastantes diferentes. La libertad de enseñanza, la universidad, la educación de la mujer, la inspección, la formación del profesorado, el escultismo, las universidades laborales o la Ley Villar Palasí del 70 fueron algunas de las cuestiones tratadas.

La amabilidad de la Universidad Nacional de Educación a distancia ha permitido a la Sociedad estar presente también en más sesiones científicas. En este sentido se puede recordar en primer lugar el Coloquio hispano francés «Classes populares, cultura, educación. Siglos XIX y XX», celebrado en el mes de junio de 1987, en el que cooperaron la Casa de Velásquez y el CIREMIA de Tours con la UNED. Y más recientemente el Coloquio Internacional sobre «Las influencias de la Revolución francesa sobre la educación en España», organizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UNED y la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, junto con la SEDHE, en noviembre de 1989. Ponencias y comunicaciones de este Coloquio fueron magníficamente editadas por la UNED y la UCM, bajo el cuidado de los profesores Gabriela Ossenbach y Manuel Puelles, constituyendo la obra *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*.

COLABORACIÓN CON OTRAS SOCIEDADES

La más importante, y desde luego la continúa, ha sido siempre con la Sociedad internacional de Historia de la Educación, la I.S.C.H.E.. Ya en 1978 fue llamada Angeles Galino para constituir dicha sociedad a la reunión que hubo en Oxford. Después empezaron a defender comunicaciones en sus sesiones anuales varios miembros de la SEDHE. Y posteriormente hubo una adhesión institucional, que se ve reflejada en nuestros propios Estatutos. En las Asambleas de la ISCHE siempre han estado presentes miem-

bros de la sociedad, aunque haya variado el número de los mismos, como sucede a la hora de defender y debatir las ponencias en las sesiones científicas. Y hay que puntualizar que en casi todos los últimos congresos, desde el año 1985 hacia acá, nuestros socios han constituido el colectivo más numeroso después del de los participantes del país anfitrión.

Por otra parte, es interesante también recordar que durante seis años seguidos el Presidente de la SEDHE ha formado parte del Comité Directivo de la Sociedad internacional, así como que tenemos un representante en el *ISCHE Newsletter* desde los primeros años de su existencia. Algunos socios también forman parte de los *Working groups* en activo, pero, hay que reconocerlo, en número reducido.

Institucionalmente estamos abiertos a la colaboración con cualquier otra sociedad de Historia de la Educación, y, por supuesto, a nivel individual. Esto se puede comprobar este mismo año con tres bien concretos. De entrada, el caso portugués. Aquí estamos celebrando el «1.º Encuentro Ibérico de História da Educação», organizado por la Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação precisamente en estrecha colaboración con nuestra asociación. Como el Presidente de nuestra Sociedad estuvo presente, hace unos cuatros años, en el nacimiento de esa Sociedad portuguesa de Ciencias de la Educación.

Otra asociación con la que nos hemos relacionado a nivel oficial es la Sociedad de Historia de la Educación de los Países en lengua catalana, que ha tenido la gentileza de ofrecer un puesto en el Comité de Honor del Congreso internacional que celebrará la ISCHE en Barcelona este mismo año a nuestro Presidente, y que se ha aceptado con mucho gusto.

Finalmente, el tercer caso es la relación con nuestros colegas de América. En septiembre, del 2 al 5, se celebrará en Bogotá el I Congreso iberoamericano de docentes e investigadores en Historia de la Educación, y el Presidente de la SEDHE ha sido invitado oficialmente a participar en el mismo, invitación aceptada por la Junta directiva.

OTRAS ACTIVIDADES

Sin querer ser exhaustivo, estimo necesario hacer un hueco para otras actividades de la Sociedad que no se reducen a las publicaciones y al movimiento congresual. Me refiero a las sesiones que hemos tenido en orden a reflexionar sobre estrategias o programas convenientes a la hora de la materialización de nuestra docencia universitaria. Por ejemplo, los debates de hace unos años sobre la conveniencia o no de solicitar un área de conocimiento autónoma con la Historia de la Educación y la Educación Comparada. Inclinandose al final por esa autonomía la mayoría de los presentes, así se solicitó del Ministerio, sin que hasta el momento se haya tenido respuesta.

Otra aportación de la Sociedad que considero muy beneficiosa y de gran relieve para los docentes de Historia de la Educación fue la que se hizo antes del verano de 1991, al analizar el reduccionismo ignorante con que las autoridades administrativas habían tratado la presencia de la Historia de la Educación y de la Educación Comparada en los nuevos planes de estudio, en la sección de «materias troncales». Con un criterio pragmático, se formularon estrategias a partir de esa realidad, sin renunciar a peticiones de amplitud de créditos. A la vez se preparó una relación de materias históricas, con su perfil correspondiente, para los ocho tipos de profesorado que la Administración iba a considerar en adelante, así como en el caso de la Diplomatura en Educación social.

Y en esta especie de «cajón de sastre» sobre «otras actividades» también podríamos incluir otra serie de acciones, participaciones o presencias que no es al caso detallar aquí. Tan sólo, por ser muy reciente, la cooperación con el Centro de Investigación, documentación y evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia de un «Encuentro científico» el 30 de septiembre del año pasado, sobre la evolución de la Historia de la Educación en los Estados Unidos en los últimos veinte años. La ponencia del encuentro estuvo a cargo del historiador norteamericano Barry M. Franklin y el comentario a la misma fue hecho por el profesor español Miguel A. Pereyra, participando otros varios colegas en el debate científico que siguió.

NUESTRA PEQUEÑA HISTORIA

Hasta este apartado, al referirme a nuestra asociación, lo he hecho siempre como «sociedad». Creo que ahora es el momento de hacer algunas precisiones que completen la Memoria de la Sociedad, aunque no la cambien sustancialmente.

Se trata de recordar que en un principio no tuvimos el nombre de «sociedad», sino el de «Sección de Historia de la Educación», puesto que éramos una rama científica de la Sociedad española de Pedagogía, la S.E.P.. Hacía ya tiempo que varios historiadores deseábamos tener una agrupación, y en 1979, aprovechando que la Sociedad española de Pedagogía aprobó unos nuevos Estatutos, en virtud de los cuales se permitía la estructuración científica de la misma en Secciones, solicitamos y obtuvimos una de Historia de la Educación. Fue en una reunión que tuvo lugar el 23 de octubre de aquel año 1979, en la sede del extinto Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, cuando quedó constituida esa «Sección de Historia de la Educación de la S.E.P.». A la primera Asamblea general de la misma asistieron cincuenta miembros, en su mayoría profesores de Historia de la Educación de las Universidades de España, a los que acompañaban otros profesores o investigadores de Historia en general, y algunos pedagogos. La primera Directora de esa Sección fue la Dra. Isabel Gutiérrez Zuluaga, y el Secretario, Julio Ruiz Berrio.

Más tarde, en 1982, en la Asamblea de la Sección que tuvo lugar en Alcalá de Henares a principios del mes de octubre, se constituyó una Junta directiva y fue elegido como Presidente Julio Ruiz Berrio. Aunque la Sociedad española de Pedagogía tenía unos Estatutos, como he indicado antes, la Sección elaboró un Reglamento propio, que fue aprobado por unanimidad en la Asamblea de la misma celebrada en Valencia en 1983, con ocasión del II Coloquio nacional de Historia de la Educación. Se hicieron nuevas elecciones para todos los puestos directivos, y resultaron reelegidos: Buenaventura Delgado (Universidad de Barcelona), Agustín Escolano (Universidad de Salamanca), León Esteban Mateo (Universidad de Valencia), Isabel Gutiérrez Zuluaga (Universidad Complutense de Madrid), Olegario Negrín Fajardo, Secretario (UNED), Emilio Redondo (Universidad de Navarra) y Julio Ruiz Berrio, Presidente (Universidad de Oviedo).

En la Asamblea de la Sección que tuvo lugar en Palma de Mallorca, en 1986, se acordó por unanimidad prorrogar la vigencia de la Junta directiva, aunque «en funciones», durante el año 1987, en que se cumplían los cuatros años de su mandato natural. La finalidad era no tener que hacer una asamblea especial en el 1987, y en cambio utilizar el Coloquio que se celebraría en Sevilla en el 1988, para hacer allí las nuevas elecciones con la presencia de una mayoría casi absoluta de miembros, como ha sucedido en todos los coloquios.

Efectivamente, en septiembre de 1988, se hicieron otras elecciones y se proclamó una Junta directiva casi nueva en su totalidad: Herminio Barreiro Rodríguez (Universidad de Santiago), Buenaventura Delgado Criado (Universidad de Barcelona), Claudio Lozano Seijas (Universidad de Barcelona) y Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga) como vocales; Federico Gómez y Rodríguez de Castro (UNED) como Secretario-Tesorero; Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia) como Vicepresidente, y Julio Ruiz Berrio (entonces Universidad de Oviedo) como Presidente.

Pero si importante era el gran cambio en la Junta directiva de la Sección, mucho más lo fue uno de los acuerdos de la Asamblea: el encargo a esa Junta directiva de transformar la Sección en una Sociedad científica autónoma. Era un deseo que algunos socios habían manifestado años antes y que ahora era ya voluntad de todos. Las razones para esa transformación estribaban en un deseo de tener personalidad jurídica y científica, de beneficiarse de la independencia que asegura la autonomía, de alcanzar mayor operatividad y de invertir el total de la cuota de cada uno solamente en los gastos de la asociación histórica. Hasta aquel momento la Sociedad matriz, la Española de Pedagogía, había financiado una edición sencilla del *Boletín* y nada más.

Iniciados los trámites en el Ministerio correspondiente, el del Interior, el 28 de enero de 1989, en una Asamblea extraordinaria, quedó constituida la *Sociedad Española de Historia de la Educación* y se aprobaron los Estatutos correspondientes, visados, como dije al principio, por el Ministerio citado. Así se produjo la transformación de la «Sección» en «Sociedad». Se alcanzaba así plenitud de administración y de funcionamiento. El número de socios aumentó con tal motivo hasta llegar a los ciento setenta de la actua-

lidad. Y se dispuso de una libertad de actividades y directrices mayor, como debe corresponder a un amplio colectivo de docentes e investigadores universitarios de un campo científico en auge, tanto en Europa como en Occidente, como en todo el mundo.

En esa misma fecha de 28 de enero de 1989, para cumplir con lo prescrito en la Ley de Asociaciones, hubo que elegir de nuevo la Junta directiva. Así se hizo, pero reeligiendo la constituida en Sevilla, puesto que sólo llevaba dos años en actividad, y son cuatro los previstos. Ahora bien, esa Junta se comprometió a terminar su mandato en 1992, el año presente. Por lo tanto, en la Asamblea que haya en el próximo Congreso de Málaga, habrá que proceder a elegir una nueva Junta directiva. Si así lo estimaran los socios, es decir, si reunieran los votos necesarios, podrían volver a salir cinco de los miembros actuales. Pero hay dos, el Presidente y el profesor Delgado, que no estarán en la próxima de ninguna manera, puesto que llevan dos periodos consecutivos de cuatro años en ese comité directivo.

* * *

Estos son algunos datos, en síntesis apretada, de la historia de la Sociedad española de Historia de la Educación. Pero hay algo de ella que es más difícil de captar o de expresar: su espíritu. No obstante me aventuro a indicar que se trata de una Sociedad científica, de régimen y talante democráticos, de relaciones cordiales entre todos sus miembros, abierta a las sugerencias pertinentes, dispuesta a colaborar con los colectivos de la misma índole, se ubiquen donde se ubiquen y tengan la ideología que tengan, y joven, muy joven, tanto como para estar haciendo constantemente proyectos de futuro que sirvan a toda la comunidad científica en general y a los historiadores de la educación en particular.

Y los términos «comunidad científica» e «historiadores de la educación» no sólo comprenden, sino que contemplan en primer lugar a la comunidad científica portuguesa y a los historiadores de la educación portugueses. Por ello nos alegramos de la celebración de esta Encuentro, se lo agradecemos, y les felicitamos a todos los presentes en general y especialmente al profesor Dr. António Nóvoa, organizador responsable de esta reunión.

LA SOCIEDAD DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LOS PAISES DE LENGUA CATALANA: REPASO DE UNA TRAYECTORIA; PROBLEMAS Y RETOS ACTUALES

PERE SOLÀ I GUSSINYER (*)

Tengo la ocasión, el honor, de dirigirme a ustedes para exponerles un par de aspectos referidos a la historia de la educación en mi área geográfica, y aún de modo muy comprimido: en primer lugar, me referiré a las ideas guía y los cometidos de la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Y luego pasaré a evocar unas rápidas impresiones sobre el panorama de la Historia de la Educación en Cataluña, en el contexto de la explosión mundial de modelos historiográficos, característica de estos últimos decenios. En este sentido, el enunciado del programa quizás llame a confusión: no hablo en representación de una área geográfica o nacional, dios me libre de hacerlo en una Iberia plurinacional como la que pisamos. Lo hago a título personal y, en lo que se refiere a los datos aportados sobre nuestra sociedad, hablo como secretario de ella. Mi colega, Jordi Monés, también directivo, puede corroborar y/o puntualizar esta información que les voy a dar al respecto.

Qué es la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*? Entidad legalizada el 20 de enero de 1983, en cierto modo recogía la antorcha del *Seminari d'Història de l'Ensenyament*, bajo cuya dirección e impulso habían tenido lugar las primeras jornadas de historia de la educación en los Países de lengua catalana. Los objetivos de la *Societat d'Història de l'Educació* han sido desde 1983 promover la documentación y la investigación, la información y la difusión del conocimiento del pasado educativo en su área geográfica directa, pero también estudiar la problemática educativa europea y universal. Todo ello matizado con la voluntad de servir de instrumento de la potenciación científica de la cultura de una nación sin estado, amenazada a nivel lingüístico e incluso de identidad colectiva por la larga situación totalitaria vivida durante más de tres décadas.

(*) Universitat Autònoma de Barcelona. Secretario de la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*.

Texto traducido del catalán.

Desde 1977 se han celebrado Jornadas o Coloquios de Historia de la Educación en diferentes puntos de los Países de expresión lingüística catalana (Barcelona, 1977; Ciutat de Mallorca, 1978; Girona, 1979; Tarragona, 1980; Vic, 1982; Lleida, 1984; Perpinyà, 1985; Menorca, 1986; Barcelona, 1987; Palma de Mallorca de nuevo, 1989; y Reus, 1991). Las próximas se celebrarán quizá en el Principado de Andorra. Aunque antes deberá haber mediado un debate y la consiguiente reorientación de las actividades de esta Sociedad. En estos encuentros han participado científicos, profesores, estudiosos, estudiantes y público interesado en general. En cada ocasión se han discutido y analizado, a partir de ponencias y comunicaciones, grandes áreas de la temática histórico-educativa. Se ha invitado, en distintas ocasiones, a prestigiosos colegas europeos, como Brian Simon, primer presidente de la «International Standing Conference for the History of Education». Algunas de las conferencias, luego publicadas, han sido con posterioridad citadas como hitos en el desarrollo de nuestra especialidad en estos últimos 15 años. Este es el caso de la aportación de Maurits De Vroede, de la Universidad Católica de Lovaina, invitado en Gerona (1979). En general, las Actas y Ponencias se han publicado (o están todavía en curso de publicación, casos de Mallorca y Reus).

Para articular las ayudas a estos coloquios periódicos, pero también con la finalidad de estimular y aglutinar diferentes esfuerzos de investigación y reflexión histórica, nació esta sociedad de historia de la educación, después del acuerdo de la asamblea de participantes en las Jornadas de Tarragona, en 1980. Sus estatutos fueron aprobados en Vic, en 1982.

Se trata de una pequeña organización, con un número reducido de socios. En 1990 aquél alcanzaba los 70, de los cuales 21 eran profesores universitarios trabajando en el área de historia de la educación. Este dato pone de manifiesto algo sumamente interesante como el hecho de que las jornadas de Historia de la Educación han ido interesante a una serie de personas trabajando en campos profesionales de acción educativa y cultural *no directamente conectadas al ámbito académico*. Los coloquios («Jornades») de esta Sociedad empalman también con la tradición, muy enraizada en mi área geográfica, de los estudios locales⁽¹⁾. Consideramos que no debe temerse la perspectiva local. No se puede hacer historia general sin la buena historia local, y viceversa. Pero la atención a lo local no debe confundirse con una voluntad localista, prima hermana de un etnocentrismo distorsionador.

Ya hemos hablado de su cometido principal. Otros propósitos, como consolidar un Centro de Documentación, difundir planteamientos innovadores en Historia de la Educación (a través de un Boletín) y estimular el debate en torno al mejor conocimiento y reinterpretación del pasado educativo vía conferencias y cursillos, así como favorecer la colaboración interdisciplinar con otros especialistas y campos del saber, se han desarrollado con dificultad.

La *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* está abierta a todos aquellas personas interesadas por los procesos de educación, especialmente en

sus aspectos genéticos, causales, diacrónicos. La condición de socio es otorgada a título individual, generalmente, pero se admiten inscripciones de carácter colectivo para Bibliotecas, entidades culturales, departamentos o centros universitarios. La suscripción anual es de 4.000 pesetas.

La *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* es una entidad miembro del International Standing Conference for the History of Education, la sociedad internacional de Historia de la Educación, única de estas características en el mundo. Y, junto con el *Centre d'Estudis Històrics Internacionals de la Universitat de Barcelona*, organiza para el 2-6 de septiembre de 1992 el XIV Congreso Internacional de aquella organización, una reflexión sobre el tema «Educación, actividades físicas y deporte en una perspectiva histórica».

¿Cuál es nuestra impresión - descendiendo ahora a un nivel más subjetivo - sobre el estado de la Historia de la Educación en el ámbito territorial del catalán por estas fechas? El cultivo de la disciplina se da en los departamentos de educación de las distintas universidades. En dos de ellas, Universidad de Barcelona y la de Valencia, la tradición es mayor y el número de profesionales más crecido. En otras, Autónoma de Barcelona, Girona, etc., el cultivo de la Historia de la Educación se limita a un número de profesionales casi testimonial. La Universidad de las Islas Baleares está en una situación intermedia. La consolidación de nuevos centros universitarios en distintas capitales de «provincia» catalanas y valencianas puede condicionar, en los próximos años, la actividad científica en el campo que nos ocupa. La ventaja de estas universidades «pequeñas» va a ser sin duda que en ellas no se vivirá la inercia corporativa y burocrática de universidades más grandes, donde la tendencia centrífuga de los departamentos impide en muchas ocasiones la coordinación académica y el trabajo interdisciplinar⁽²⁾.

Investigación y docencia se entrelazan. La Historia de la Educación vive una situación de una cierta deriva o desconcierto en el marco de la reforma universitaria de estos últimos años. Las universidades públicas de los países de expresión lingüística catalana están bastante condicionadas por un marco legal que define una estructura y una autonomía «iguales» para el conjunto de universidades públicas del estado, que les impide adquirir una personalidad real. Y un margen de maniobra financiera y científica más grande y más eficiente. Es muy difícil, por otro lado, canalizar recursos privados hacia la sponsorización de iniciativas universitarias «no rentables». Curiosamente, en una organización capitalista como la nuestra, las empresas no tienen ninguna posibilidad real de rebaja o redención impositiva vía patrocinio de actividades culturales⁽³⁾.

Por otro lado, el esfuerzo cultural de las administraciones públicas se dirige más a lo vistoso, espectacular y popular, que a la cultura de base. Vemos estos meses como el único archivo-museo de historia de la educación de Cataluña está amenazado de desaparición, salvo cambios de última hora propiciados por el Ayuntamiento que organiza los fastos olímpicos. En caso de consumarse, la liquidación de este germen de museo histórico-pedagógico de la ciudad de Barcelona constituiría un suceso harto lamentable.

Desde algunas instituciones confesionales y órdenes religiosas se cuida la conservación del patrimonio archivístico en lo tocante a educación (este es el caso de los Escolapios, por ejemplo). Hay también alguna iniciativa de Patronato casi familiar para la preservación y conocimiento de la obra de alguna figura de la pedagogía catalana (en caso de la Fundació Alexandre Galí o de la entidad de amigos de la Escola Blanquerna, «Associació Blanquerna»).

En otro orden de cosas, hay que destacar una iniciativa editorial como la colección «Textos Pedagògics» de la Editorial EUMO de Vic, con una encomiable labor de traducción y edición crítica de clásicos del pensamiento y la acción pedagógica, desde Platón a Pere Rosselló, pasando por Rousseau, Herbart, Dewey o Montessori.

Soy realista. Sé que lo que pasa en Cataluña no es muy distinto de lo que pasa en Inglaterra o en Japón, en el sentido de que el mundo de la educación se «tecnifica» en detrimento de la reflexión, y de la fundamentación crítica basada en una cultura amplia. Se margina a lo «no eficaz». Por otro lado, la atomización y explosión de las especialidades históricas no facilita el relanzamiento de la Historia de la Educación desde las disciplinas históricas, sin las cuales es imposible el futuro de la docencia y de la investigación en Historia de la Educación, de ello estoy persuadido. Precisamente para discutir estos temas del presente y futuro de la Historia de la Educación como campo de docencia y de investigación, se ha abierto un grupo de trabajo en el seno de la ISCHE, grupo que tendrá sesiones en Barcelona paralelamente al XIV Congreso a que antes me he referido.

Esperando no haberles cansado demasiado com esta charla, quedo a su disposición. Muchas gracias.

NOTAS

1. La importancia y límites de la Historia local fueron abordados de modo demasiado superficial en *I Congrés Internacional d' Història Local de Catalunya* («L' Avenç», Diputació de Barcelona, 15-16 Noviembre de 1991).

2. Un ejemplo de esta tendencia más interdisciplinar: Pascual-Antonio BARTOLOMÉ PINA, *Geografía de la Enseñanza en la Provincia de Alicante*, Alacant, Instituto de Cultura «Juan Gil-Albert», 1991. Sobre la historia educativa de las tierras meridionales del País Valenciano, hay dos publicaciones recientes: J. MORATINOS IGLESIAS, *Historia de la educación en Alicante desde el siglo XVIII hasta comienzos del siglo XX*, Publicaciones Caja de Ahorros Provincial de Alicante, 1986; M. Angel ESTEVE GONZALEZ, *La enseñanza en Alicante durante el siglo XIX*, Alacant, Instituto de Cultura «Juan Gil-Albert», 1991.

3. Existe un borrador de proyecto de ley de mecenaje, no aprobado todavía por el gobierno español (se ha aprobado con posterioridad: 22 de mayo de 1992). A diferencia de la mayoría de países europeos, en España no ha habido hasta ahora un ordenamiento legal que permitiera un trato fiscal favorable a las actividades de mecenaje tendentes a fomentar la actividad cultural. Ahora el gobierno español pretende que el parlamento apruebe una ley en este sentido.

A INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: AS ASSOCIAÇÕES E SOCIEDADES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ELZA NADAI (*)

Para melhor situar o universo complexo da produção em História da Educação — da sua natureza e das condições de sua elaboração — bem como do movimento associativo de seus autores, focalizaremos, rapidamente, os campos da História e da Historiografia da Educação Brasileira. De certa forma, eles se imbricam e se confundem. As investigações nesta área são tão recentes que os que vem lutando pela sua institucionalização, são também os que tem pensado, refletido ou se debruçado sobre a documentação que a embasa. Documentação que, em sua maioria, jaz nos recintos dos arquivos escolares, quase todos ainda por se organizarem.

AS ASSOCIAÇÕES E SOCIEDADES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A realidade brasileira possui muitos pontos de contacto e alguns divergentes com a dos países que estiveram representados no Primeiro Encontro de História da Educação, realizado em Lisboa, em 1987, conforme pudemos constatar, lendo nas respectivas atas, os trabalhos de Pierre Caspard, Julio Ruiz Berrio e Joaquim Ferreira Gomes⁽¹⁾.

Começaremos por focalizar o que nos afasta. Não temos uma Associação que reúna somente os investigadores de História de Educação. Há, pelo menos duas Sociedades — ANPUH (Associação Nacional de Professores Universitários de História) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) — dividindo, hoje, as preferências dos pesquisadores da área.

A primeira, mais antiga, foi estruturada em 1961, com o objetivo de reunir os historiadores/docentes universitários de História. Desde esta data, tem organizado, ininterruptamente, Seminários, Congressos e Encontros, a cada dois anos, com alcance nacional. Até hoje, foram dezesseis eventos, todos com a publicação das respectivas atas. A ANPUH

(*) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

edita ainda, com regularidade, a *Revista Brasileira de História*, considerada uma das mais importantes publicações no campo.

A ANPED, por sua vez, surgiu, no final da década de setenta, com o objetivo de nuclear os pesquisadores dos programas de pós-graduação em Educação, com vistas a defender seus interesses, sobretudo diante das agências de fomento. Ela se originou, assim, no bojo de movimento reivindicativo por maiores verbas, na disputa interna face aos pesquisadores de outros ramos do conhecimento. Seu funcionamento é pertinente aos seus objetivos: ela reúne tanto os *programas de pós-graduação* em Educação como os *pesquisadores*, individualmente. Estes são convidados a integrar seus diversos *comitês*, sendo um deles o de *História da Educação*.

Desta forma, a ANPED foi possível em decorrência das determinações emanadas da nova política de pós-graduação que nos anos setenta acarretaram a reorganização e a expansão dos cursos de Mestrado e de Doutorado. Atualmente são 22 os cursos de Mestrado e 8 os de Doutorado distribuídos pelo país e, em quase todos, figura História da Educação Brasileira como uma das áreas de concentração e, portanto, de investigação.

Algumas perguntas se impõem. Quem são os pesquisadores de História da Educação? De que cursos procedem? Qual das duas Associações expressa melhor seus interesses? Em qual delas concentram-se os pesquisadores?

HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: FASE PIONEIRA

A busca de respostas exige a recuperação da trajetória de constituição do próprio campo de História da Educação.

Em linhas gerais, pode-se periodizá-la em dois momentos fundamentais. O primeiro, centrado nos anos quarenta/cinquenta e o segundo a partir do final dos anos setenta.

Nós também, como na Espanha, devemos atribuir aos egressos da Escola Normal o papel de pioneiros da investigação educacional e da profissionalização do ensino. Sobretudo os egressos das Escolas Normais mais importantes do país — as de São Paulo e Rio de Janeiro, instituições modelares e pioneiras da formação docente e dos agentes do ensino, que se instituíram na última década do século XIX, inicialmente como espaço de educação secundária e depois integrante de projetos universitários também pioneiros, como a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro) — quando estas surgiram no início dos anos trinta, no bojo de amplo projeto liberal de modernização da sociedade brasileira⁽²⁾.

Foi a Escola Normal responsável pela formação dos primeiros especialistas do ensino, os chamados profissionais da escola, que constituíram a burocracia escolar e a do estado, os técnicos e os ideólogos da educação que ao longo do século XX vêm tentando

organizar um projeto educacional para o país. Atrás de cada iniciativa de vanguarda havia sempre antigo normalista. Instituição pioneira na aceitação de mulheres e ao mesmo tempo «modelo» na organização de um corpo científico de conhecimentos sobre a escola. Era portadora também de currículo amplo e diversificado e acabava, assim, por fornecer aos seus alunos base humanística expressiva. Valorizada pela sociedade civil era procurada pelos jovens que se dirigiam aos outros campos que não o magistério, como o jornalismo, a administração e a política. Permitiu também o acesso da mulher, esta sim, assumia a profissão docente.

A origem normalista dos primeiros investigadores de História da Educação, de certa forma, ainda impõe sua marca na identificação dos responsáveis pela elaboração do curso sobre a escola e na delimitação dos espaços e do grau de legitimidade de cada um deles. Subsiste, assim, uma vertente, que confere, de maneira difusa, àqueles profissionais o status de representantes «legítimos» da escola. Portanto, cabe ao egresso da Escola Normal e depois, por extensão, ao da Licenciatura de Pedagogia, «falar» por ela. A demarcação do espaço de legitimidade confere, por antecipação, o da exclusão. Esse posicionamento é responsável por outros desdobramentos que, de certa forma, tem conturbado as relações pedagógicas e o cotidiano escolar, ou seja, persiste uma animosidade entre os bacharelados/licenciandos de diversas áreas (história, geografia, ciências, física, etc.) e os de Pedagogia⁽³⁾.

Os professores originados da Escola Normal engrossaram também o grupo que lutava pela escola pública. Alguns foram intransigentes defensores de uma política educacional pública consistente e aquela instituição caracterizou-se por ser um centro de resistência ao avanço do ensino privado. Produziram ainda um conjunto notável de trabalhos e foram responsáveis pelas primeiras investigações que procuraram definir o aluno e a aprendizagem, seguindo uma abordagem científica. Merecem destaque: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Noemi Silveira Rudolfer e A. F. de Almeida Jr.

Ao redor de Fernando de Azevedo integrado, então, à Universidade de São Paulo, como catedrático da Cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi constituído, ao longo das décadas de cinquenta e sessenta, o *primeiro grupo de jovens investigadores* sobre as condições culturais, as de organização e de funcionamento do sistema escolar e certos aspectos da sociedade brasileira; sobre os estudantes e alunos, preocupando-se também com o arrolamento de vasta documentação. Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, Maria Alice Foracchi, Maria Aparecida Joly Gouveia, etc., produziram pesquisas sobre a escola, segundo a vertente sociológica. Foi um primeiro «olhar» sobre a realidade escolar em suas relações com a sociedade brasileira. Até então, a escola era focalizada como um componente isolado e autônomo do social.

Esse grupo encontrou sustentação e apoio no CRPE (Centro Regional de Pesquisas Educacionais, de São Paulo) que juntamente com o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) foram criações de Anísio Teixeira instaladas a partir do final dos anos

trinta à semelhança do que havia na França. Essas instituições — INEP e CRPEs — (além de São Paulo, foram instaladas também nas cidades do Rio de Janeiro, Salvador e Porto Alegre) possuíam dois amplos objetivos que se fundiam em um só: deveriam realizar investigações sobre educação brasileira que pudessem embasar políticas compatíveis com a realidade nacional. Os CRPEs foram desativados após o golpe militar de 1964 mas subsiste ainda o INEP, de certa forma, esvaziado, que publica, regularmente, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, cujos exemplares podem ser encontrados no Centro de Ciências Pedagógicas da Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa.

Desta mesma época — final dos anos 50 e início dos 60 — datam também os primeiros estudos de cunho científico sobre *Didática e Administração Escolar*. Já então se implantara a Licenciatura em Pedagogia (1939) e em cada Faculdade de Filosofia agregou-se um Departamento de mesmo nome que concentrava os docentes responsáveis pelos diferentes cursos de Metodologia, Didática, Filosofia, História da Educação e Administração Escolar. A Cadeira de História da Educação tratava da evolução das idéias e do pensamento dos principais educadores do mundo ocidental — dos gregos aos liberais — e não cuidava de analisar, no ensino, as questões relativas à realidade nacional⁽⁴⁾.

As primeiras pesquisas referentes aos campos de Didática e de Administração guardaram também afinidades com a vertente histórica e foram resultantes de um processo de *intervenção*, como resultado de reflexões de seus professores sobre a prática, a partir da instalação de escolas inovadoras, como os Grupo-Ginásio, as Escolas de Aplicação e os Ginásios Vocacionais, política essa decorrente de um projeto de criação de experiências educacionais que pudessem funcionar como alternativas à escola secundária elitista, propedêutica e altamente selectiva. Esses estabelecimentos de ensino serviram também como locais de prática pedagógica aos estagiários — futuros professores, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras⁽⁵⁾.

Desta forma, os primeiros trabalhos de Didática preocuparam-se em estabelecer as bases psicológicas da aprendizagem, resultantes do contacto com a obra de Jean Piaget, os instrumentos de medida, adequando os testes de inteligência à população escolar do país e os processos de ensino. Os de Administração Escolar, por sua vez, buscaram relacionar as questões de gestão escolar às de administração da fábrica, com ênfase no Taylorismo (racionalidade, produtividade, hierarquia, etc.).

Nessa fase pioneira, portanto, os produtores de pesquisa sobre História da Educação foram, preferencialmente, os normalistas e depois os egressos das Licenciaturas de Pedagogia. Raros foram outros cientistas sociais, como os sociólogos e os filósofos, que se debruçaram sobre a problemática escolar. Os historiadores também negaram status de sujeito de pesquisa à escola, considerando-a, de início, tema menor. Isto pode ser explicado, provavelmente, pela grande influência que a *École des Annales* exerceu na formação dos primeiros profissionais de História, como sugeriu Pierre Caspard nas Atas inicialmente indicadas⁽⁶⁾.

Os temas privilegiados pela investigação foram de um lado, a organização escolar, a legislação do ensino e a «disparidade» entre uma e outra e, de outro, o pensamento dos chamados «renovadores» (Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, principalmente) que se dedicaram a difundir os princípios e as práticas da Escola Nova e lutaram por criar um sistema público de ensino compatível com a sociedade brasileira que se industrializava e se urbanizava aceleradamente. De certa forma, acção e reflexão caminharam juntos.

FASE DE CONSOLIDAÇÃO DAS INVESTIGAÇÕES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A implantação na década de setenta dos Programas de Pós-Graduação em Educação acarretou profundas repercussões não só na quantidade e qualidade das investigações realizadas mas também no perfil do investigador. Para fazer frente às novas demandas sociais, houve necessidade de investimentos maciços na formação e no aperfeiçoamento docentes. Muitos professores foram enviados ao exterior ou para as regiões mais avançadas do centro/sul do país. As conseqüências se fizeram sentir alguns anos depois, com a ampliação não só dos programas de Mestrado e de Doutorado como também do número de teses e dissertações. *História da Educação Brasileira*, integrada ou não à Filosofia, ocupou uma das áreas de concentração em quase todos os Programas criados.

Que balanço (embora precário) pode ser feito? Que temas têm sido privilegiados ou recusados? Que periodização vem sendo realçada?⁽⁷⁾

A maioria esmagadora dos trabalhos utiliza-se de marcos históricos para delimitar o tema. Assim, independente do objeto e da ótica a partir do qual ele é compreendido, empregam-se marcos consagrados da história política — Colônia, Império e República. Poucos permitem que o objeto em exame determine a sua própria periodização.

A maioria das investigações refere-se à etapa republicana (1889-em diante) e desse período as duas fases que tem atraído o maior número de interesses são a Primeira República (1889-1930) e a Era de Vargas (1930-1945) e, nesta, mais o Estado Novo (1937-1945).

Poucos são os estudiosos que atualmente elegem assuntos da Colônia (1500-1822). Dificuldades de acesso à documentação (quase totalidade encontra-se em Arquivos portugueses) e de instrumentos para o seu domínio e tratamento (a Cadeira de Paleografia praticamente desapareceu dos currículos de História e nunca existiu nos de Filosofia e de Pedagogia) transformaram aquele período histórico em algo quase inacessível aos jovens pesquisadores da educação nacional.

Os temas da «organização do sistema escolar» e da «legislação do ensino» continuam privilegiados.

Em relação à Colônia, os trabalhos repetem a abordagem que denuncia o caráter elitista da educação jesuítica e depois analisa algumas das modificações introduzidas por

Pombal. No Império, as pesquisas tratam da desconsideração pelo ensino elementar e da lamentável inexistência de uma universidade nos moldes daquelas que as sociedades mais esclarecidas haviam criado.

Na República, emergem os grandes personagens, principalmente os renovadores do ensino e contra eles, os católicos conservadores; na interlocução de ambos, o Estado. Este é o personagem que toma toda a cena e não se esgotam os estudos sobre as Grandes Reformas (as Leis Orgânicas), sobre os debates que antecederam a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e sobre as diversas Constituintes.

Grande número de trabalhos continua estudando o pensamento pedagógico e a ação reformadora dos intelectuais da educação que marcaram, desde os anos 20, o movimento de renovação educacional no Brasil. A maioria se dedica a reconstruir o pensamento e a ação desses educadores, entre os quais, por ordem, encontram-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Outro tema de destaque é o «acompanhamento evolutivo da educação escolar» nos seus diferentes graus e ramos (seja no nível da organização escolar, no da legislação pertinente ou, ainda, no do confronto entre ambas). Incluí, atualmente, o tema da educação popular, inclusive, na sua vertente não escolar.

Um conjunto mais recente trata a educação não mais como uma realidade autônoma em relação ao social e nem como uma esfera da realidade social na qual se «reflete» a infra-estrutura mas sim como uma das suas manifestações, com suas peculiaridades, expressão do momento político-ideológico e assim deve ser explicada historicamente, seja em relação aos sujeitos nela envolvidos, seja em relação aos currículos, às instituições que a realizam ou à legislação que nela incide.

Vivemos, portanto, um momento de refinamento metodológico e de busca de novas abordagens. Isso acarretou dois aspectos positivos. Procura-se, de um lado, apreender e compreender a especificidade da escola em relação às outras manifestações do social e, de outro, renovar o tratamento de velhos temas, que continuam sendo pesquisados: pensamento dos educadores, sua contribuição (sempre os renovadores, em primeiro lugar), a evolução dos sistemas de ensino, sua natureza, a distribuição e tipos de escolas, etc.

Nesta trajetória, tem procurado destacar ainda outros agentes do ensino. O Estado tem deixado de ser o interlocutor mais importante das pesquisas e do movimento social, situado acima das forças sociais e dos conflitos e um outro interlocutor vem surgindo — os movimentos sociais, população organizada em sua luta pela escola. Nesse movimento, outros projetos educacionais vêm aflorando bem como a resistência deles face à implantação de um projeto oficial de educação de abrangência nacional. Apesar das dificuldades de obtenção de fontes, tem sido estudados os projetos anarquista, socialista comunista, católico e reformado.

Outra decorrência desse movimento tem sido a preocupação de todos os envolvidos (pesquisadores, instituições) com a preservação das fontes (propriamente escolares) e compreendidas de maneira abrangente — desde mobiliário, cartazes, fotografias, revistas,

livros, cadernos, diários de classe, apontamentos de alunos e de professores, relatórios, etc.). Há uma série de projetos em andamento⁽⁸⁾ em algumas universidades (Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais, entre outras) que procuram instituir Centros de Documentação e/ou de Memória Escolar, objetivando preservar, organizar, produzir (utilizando História Oral, por exemplo) e catalogar tudo que possa ajudar a esclarecer e compreender a educação nacional. Alguns desses Arquivos/Centros de Memória estão em processo de integração com os similares estrangeiros, como o Banco Emmanuelle, da França, para estudo dos manuais escolares.

PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES E SOCIEDADES NA RENOVAÇÃO DA ÁREA

Para finalizar, retornamos ao início do presente artigo. Que papel ocupou as duas Associações — ANPUH e ANPED — nesse movimento renovador?

Depois de alguns anos, cada qual isolada e fechada em si mesma, os pesquisadores de ambas as Sociedades (nem sempre os mesmos, pois ainda subsistem «lugares» demarcados, pela origem, o do «historiador» e o do «pedagogo», respectivamente) vêm mantendo contactos regulares e sistemáticos, incentivados pelas respectivas direções. Entendeu, cada qual, que o diálogo entre profissionais que perseguem o mesmo objeto só poderia ser enriquecedor. Isto porque, alguns historiadores «descobriram» a escola como objeto/sujeito de pesquisa e dividem, hoje, com os egressos das Licenciaturas em Pedagogia, a hegemonia do campo. As consequências desse fato estão em andamento e são, potencialmente, inovadoras, sendo possível detectar algumas delas. O próprio ensino já se beneficiou, com a criação da Cadeira de História da Educação Brasileira nos currículos de Pedagogia. Nunca é demais enfatizar que até há poucos anos, na própria Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os estudos referentes à educação nacional ficavam relegados à Pós-Graduação.

Esse diálogo entre historiadores de formação e de prática tem produzido também uma saudável renovação da área, resultante do aperfeiçoamento das ferramentas utilizadas no ofício. Essa situação é concretizada na renovação metodológica, temática e de abordagem. Além do mais, os espaços das duas Associações tem servido para a criação e organização de projectos coletivos e amplos, unindo investigadores de diversas regiões do país. Isto para uma realidade da envergadura e complexidade como é a do Brasil e com a tradição individualista a pairar sobre os ombros dos pesquisadores permitem supor a importância da política de aproximação dos dois grupos de pesquisadores. Esta política tem servido para desnudar também que o diálogo entre historiadores e pedagogos é difícil mas possível e enriquecedor.

NOTAS

1. Cf. Pierre Caspard («L'Histoire de L'Éducation en France»), Julio Ruiz Berrio («La investigación española en historia de la educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía») e Joaquim Ferreira Gomes («Situação actual da História da Educação em Portugal»), in *Primeiro Encontro de História da Educação em Portugal* (Lisboa, 14-16 Out. 1987), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

2. Esse problema foi analisado em nossa tese de doutoramento: *Ideologia do Progresso e Ensino Superior. São Paulo — 1889-1934*, São Paulo, Loyola, 1987.

3. Esta questão é mais sintoma do que propriamente causa do problema e se relaciona também à forma de enquadramento de cada licenciado ao estatuto da carreira docente. No Brasil, ao contrário do que se generalizou em Portugal, ocorreu uma divisão de trabalho extremamente acentuada no interior da escola: os professores são responsáveis pela docência e os licenciados em Pedagogia, pela gestão e supervisão escolar. Esta hierarquia acabou acentuando a divisão de tarefas, a separação entre o educacional e o administrativo e impôs padrões salariais e de gratificação diferenciados. Em relação ao sistema de ensino brasileiro, a rigor, não se pode falar em uma carreira docente unificada.

4. Esta postura era coerente com a visão etnocêntrica de História que vigia e passou a ser questionada, na práxis, a partir dos anos sessenta/setenta na Europa (Inglaterra, França). Cf., por exemplo, entre outros, os trabalhos de: Jean CHESNEAU, *Hacemos tabla rasa del pasado? a proposito de la historia y de los historiadores* (trad. Aurélio Garzon del Camino), México, Siglo XXI Ed., 1977; Marc FERRO, *Comment on raconte l'Histoire aux enfants*, Paris, Payot, 1981; Elza NADAI, «A Escola Pública Contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático», *Revista Brasileira de História* (São Paulo), 6 (1), 1985/1986, pp. 99-116.

5. Estas experiências inovadoras subsistiram até os anos setenta, quando foram desativadas em consequência da implantação da ditadura no país em 1968. Muitos de seus professores e alunos foram perseguidos e processados pela Justiça Militar pois as referidas experiências foram, no geral, consideradas contestadoras da ordem vigente.

6. Cf. o trabalho citado de Pierre Caspard.

7. Para as anotações que se seguem, escritas em Lisboa, longe das Bibliotecas Brasileiras e de qualquer outro acesso às fontes, utilizei os trabalhos de: Bernadete A. GATTI, «Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1918-1981», *Cadernos de Pesquisa* (São Paulo), 44, 1983, pp. 3-17; Miriam Jorge WARDE, «Anotações para uma historiografia da educação brasileira», *Em Aberto* (Brasília), 3 (23), 1984. Utilizei ainda o *Caderno Levantamento Bibliográfico. História da Educação* (Brasil), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 3 (11), 1989.

8. Um exemplo é a reformulação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em andamento que tem procurado priorizar linhas de pesquisas interdisciplinares, centradas na escola. Pesquisas iniciadas procuram estudar de um lado, o papel das disciplinas, destacando os instrumentos de aprendizagens, os manuais escolares, as cartilhas, os livros de leitura, etc. De outro, as investigações estão centradas em seus professores (memória, processos de formação), movimentos associativos, métodos de ensino, etc.

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA: HACIA LA BÚSQUEDA DE UN ESPACIO ACADÉMICO

DIANA SOTO ARANGO (*)

INTRODUCCIÓN

Hacer un balance del estado actual de la docencia e investigación⁽¹⁾ en Historia de la Educación Latinoamericana es una tarea necesaria, pero difícil de llevar a cabo debido a diversas razones relacionadas con el desarrollo socio-económico, el nivel cultural, educativo y científico de nuestros países⁽²⁾.

A pesar de todo, y para hacerlo coincidir con la celebración del *I Congreso Iberoamericano de docentes e investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana*, a celebrar en Santafé de Bogotá en septiembre de 1992, elaboramos ahora una primera aproximación, a partir de los datos que hemos venido recogiendo desde hace años sobre el particular⁽³⁾, una vez contrastados con los aportados por los coordinadores del citado Congreso en los distintos países de América Latina⁽⁴⁾.

Entendemos que esta aportación puede servir de base, de punto de partida, para la confección en el futuro de una estadística completa de la situación de nuestra disciplina, que permita conocer la producción científica y el intercambio en nuestra área de conocimientos⁽⁵⁾.

Esta aproximación al estado actual de nuestra comunidad académica la hemos realizado en torno a los siguientes aspectos, que creemos son pertinentes en este caso, aplicados a todos los países de Latinoamérica de los que hemos obtenido información:

1. La existencia, o no, de una cátedra de Historia de la Educación.
2. Instituciones que cuentan con grupos de investigación en el área. Organización académica de los historiadores de la educación.
3. Temáticas principales de investigación y publicaciones periódicas.

(*) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Coordinadora del *I Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana* (1992).

1. Hacia la institucionalización de la cátedra

La disciplina académica Historia de la Educación se empezó a impartir por vez primera en las Escuelas Normales; con posterioridad se incorporó a los currículos de las Facultades de Educación. En la actualidad, se puede observar que la denominación que recibe y los contenidos que abarca esta área de conocimientos son diversos y, en ocasiones, se incluye dentro de otras asignaturas afines.

Entre otros títulos que hemos localizado, podemos señalar los siguientes: Historia de la Pedagogía, Historia social de la Educación, Historia general de la educación, Teorías educativas, Historia de la Filosofía, Teoría de la Educación⁽⁶⁾. En Panamá, la Historia de la Educación se dicta como un anexo de la asignatura Problemas de la Educación.

El tiempo que se le dedica a esta disciplina varía también bastante de un país a otro, oscilando entre uno y tres semestres de enseñanza.

La incorporación a los currículos de la asignatura de Historia de la Educación nacional, o de cada país, es un hecho reciente en las universidades latinoamericanas y aparece asociada a la formación pedagógica de los docentes en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

La cátedra de Historia de la Educación nacional se imparte en la mayoría de las Facultades de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y México. En la Universidad Nacional de Costa Rica se impartió en dos ocasiones como materia opcional. En los demás países de América Latina se ofrece en pocas instituciones, a veces con una denominación distinta. Así, por ejemplo, en Colombia, en aquellas instituciones donde existe, la cátedra recibe el nombre de Historia de la Educación en Colombia; en Cuba se denomina Historia del pensamiento filosófico cubano; en Panamá se dicta durante un semestre como Historia de la Educación republicana (1903-1990); en la República Dominicana se denomina Fundamentos filosóficos de la Educación; en El Salvador, sólo la Universidad Pedagógica la ofrece en el séptimo semestre de licenciatura como Historia de la Educación en El Salvador; en Uruguay existe una cátedra de Historia de la Educación en la Universidad Católica, la Universidad de la República le dedica tres semestres a la Historia de la Educación: el primero a la Historia de la Educación general, el segundo a la Historia de la Educación latinoamericana y el tercero a la Historia de la Educación uruguaya; en Venezuela se imparte, con el título de Historia de las ideas pedagógicas, en la Universidad Central y en la de Zulia.

2. Los esfuerzos latinoamericanos para el desarrollo de la investigación en Historia de la Educación

En América Latina, la institucionalización de la enseñanza y de la investigación de la Historia de la Educación, además de ser un proceso reciente, avanza de una manera lenta e irregular variando bastante de unos países a otros, por razones múltiples y diversas, que no es del caso exponer aquí⁽⁷⁾.

En su conjunto, sólo en los años ochenta⁽⁸⁾ se inicia en las universidades latinoamericanas el reconocimiento de nuestra disciplina y se empiezan a organizar encuentros académicos de pequeños grupos de investigadores para discutir sobre el tema.

La información que hemos podido recoger la exponemos a continuación haciendo algunas valoraciones sobre el desarrollo de la investigación en Historia de la Educación Latinoamericana.

En Argentina hemos localizado 22 instituciones que poseen documentación sobre nuestra disciplina y 44 investigadores en el área. La Universidad de Luján organizó en 1987 las *Primeras Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación*, que se han venido celebrando con posterioridad, con periodicidad y cambio de sede anual. En 1991, desde la Universidad Nacional de Entre Ríos se propuso la creación de una sociedad de historiadores de la Educación Argentina.

En Brasil existe desde 1980 el grupo de trabajo de Historia de la Educación, dentro de la Asociación Nacional de Posgraduados en Educación (ANPED). De los 200 miembros de esta Asociación, aproximadamente 40 realizan investigaciones en Historia de la Educación. Otro grupo organizado es «Historia, sociedad y educación en Brasil», de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Campinas (UNICAMP). Es de resaltar que algunas instituciones poseen bibliotecas o museos especializados en el área. Así, por ejemplo, en Rio de Janeiro se encuentra el Museo Escolar que cuenta con un archivo de fotografías, disquettes, filmes, documentos y objetos escolares.

Entre las instituciones universitarias chilenas que tienen equipos investigando en Historia de la Educación, podemos señalar las Facultades de Educación de la Universidad Metropolitana de Educación (Concepción) y de la Universidad Católica (Valparaíso). En esta última Universidad se han realizado cuatro encuentros de investigadores en el área y se fundó, en julio de 1992, la Sociedad de Historiadores de la Educación de Chile.

En México, los núcleos de investigación con mayor número de miembros y producción intelectual en Historia de la Educación se encuentran en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Autónoma de México, en el departamento de Historia del Colegio de México y en el departamento de investigaciones educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Nosotros tenemos localizadas a 38 personas en el conjunto de las instituciones citadas. Hasta el momento, los investigadores del área no se han organizado en ninguna asociación específica, si bien se celebran reuniones regionales con una cierta periodicidad.

En Bolivia conocemos la existencia de 10 investigadores en el área, repartidos entre la Universidad Mayor de San Andrés y la de Cochabamba.

En Colombia, en los inicios de la década de los ochenta, se organizó un grupo interinstitucional de cuatro universidades, con la financiación de *Colciencias*, para desarrollar el proyecto «La práctica pedagógica en Colombia». Como resultado de este esfuerzo de diez años se publicaron varios libros y numerosos artículos que editó, principalmente, la revista *Educación y Cultura*. En 1989, la Universidad Pedagógica Nacional organizó

el *I Coloquio de Docentes e Investigadores en Historia de la educación en Colombia*, en el que participaron 75 profesores y se presentaron 33 trabajos.

Actualmente se trabaja por crear un grupo de historiadores de la educación, dentro de la Asociación de Historiadores de Colombia.

Los cuatro investigadores que hemos localizado en Costa Rica están vinculados a la Universidad Nacional de Educación a Distancia y a la Universidad Nacional.

En Cuba hemos contactado con cinco investigadores que trabajan desde 1990 en un proyecto común para elaborar la Historia de la Educación cubana, que está bajo la dirección del Ministerio de Educación. Los citados investigadores están vinculados a la Asociación de Pedagogos que se fundó en 1989.

En Ecuador, los cuatro docentes investigadores que conocemos se encuentran en la Universidad Nacional y en la Universidad Católica.

En Guatemala se ha constituido un núcleo de cinco investigadores en la Universidad de San Carlos. En Honduras pasa algo similar a lo que ocurre en Brasil y los diez investigadores del área se encuentran vinculados dentro de la organización académica de los pedagogos, que cuenta con 600 afiliados, y laboran principalmente en la Universidad Pedagógica Nacional, el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional Autónoma.

En Nicaragua hemos localizado a tres investigadores que están adscritos al Centro de Investigaciones de la Universidad Nacional Autónoma y al Centro Regional de Investigaciones Económicas y Sociales.

Los cinco colegas panameños del área se encuentran vinculados primordialmente a la Universidad Nacional de Panamá. Los ocho investigadores que conocemos en Perú trabajan en la Universidad Católica de Santa María de Arequipa, en la Nacional Católica y en el Instituto Nacional de Investigaciones y Desarrollo de la Educación.

En República Dominicana, los 20 docentes-investigadores del área se hallan vinculados a la Universidad Católica «Madre y Maestra», a la Universidad Nacional «Pedro Enríquez Ureña», a la Universidad Central del Este, al Instituto Tecnológico y al departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Santo Domingo que posee un significativo núcleo de historiadores de la Educación. En esta República no existe organización académica que agrupe a los especialistas en esta disciplina.

En El Salvador, azotado por la guerra civil y la crisis económica y política consiguiente, se cerró la Escuela Normal Pública en 1980. Ya diez años antes se había suprimido la asignatura Historia de la Educación de los planes de estudios de la Universidad Nacional y de la Universidad «Francisco Gaviria». En la nueva etapa política que ahora se inicia, parece que se piensa promover la investigación histórico-educativa desde el recién creado Instituto de Investigación de Ciencias Sociales.

El grupo más representativo de historiadores de la educación en Uruguay se encuentra vinculado a la Universidad de la República. Sin embargo, desde hace cuatro años, la cátedra de Historia de la Educación también se imparte en la naciente Universidad Católica.

En Venezuela no existe organización académica en el área y en el inventario reciente que se realizó se localizaron 16 investigadores en esta disciplina, de los cuales 10 pertenecen a la Universidad Central; el resto son profesores de la Universidad de Zulia.

3. Líneas de investigación y publicaciones: reconocimiento e identidad para los historiadores de la educación

Las líneas de investigaciones fundamentales que se pueden detectar a través de los congresos de la especialidad y de las publicaciones realizadas son diversas y las resumimos a continuación.

Se advierte una tendencia a estudiar la relación entre política, sociedad y educación. Los temas de reforma, legislación e historia de las instituciones educativas forman otro núcleo de investigaciones representativas. El papel de las comunidades religiosas en la educación es una línea de estudio fecunda por la influencia de las mismas durante la Colonia y los regímenes políticos republicanos. Los problemas metodológicos, epistemológicos y teóricos de la investigación histórico-educativa, con propuestas y experiencias docentes, se abordan con mayor número de trabajos en Argentina, Brasil y Colombia.

Las investigaciones se ocupan casi exclusivamente de Historia de la Educación local, regional y nacional. Existen referencias a Europa y Estados Unidos pero, por el contrario, no se establecen relaciones temáticas y bibliográficas con los otros países latinoamericanos, desconociendo los investigadores de un país los estudios y las publicaciones que realizan los especialistas de las otras naciones. En líneas generales, se aprecia un gran desconocimiento mutuo y muy poca integración entre los investigadores de los distintos países latinoamericanos. De hecho, la mayoría de los profesores e investigadores de Historia de la Educación apenas asisten a reuniones y congresos internacionales.

Mientras que existe un amplio número de libros publicados de estudios locales, regionales y nacionales de Historia de la Educación⁽⁹⁾, las revistas dedicadas a esta materia son realmente escasas⁽¹⁰⁾. En nuestros países, los colegas del área suelen publicar casi únicamente en las revistas de Educación y Pedagogía al no existir revistas especializadas; no obstante, algunos investigadores colaboran con sus aportaciones en revistas históricas, sociológicas y de otros campos afines.

Por lo que hemos podido averiguar, la revista más antigua, que ha tenido continuidad, es *Anales de la Universidad de Chile*, publicada desde 1840. El Ministerio de Educación de este país edita también, desde 1890, la revista *Educación*.

En México se publica desde 1970 por el CISE la revista *Perfiles Educativos*. En Argentina, la Asociación de Educación edita la *Revista Argentina de Educación* y la Universidad de Luján la *Revista Anual de Historia de la Educación*.

En Brasil no existe revista especializada en el área, pero, en los dos últimos años, se han publicado números monográficos de Historia de la Educación. Así, la *Revista*

Pro-posições, de la Facultad de Educación de la UNICAMP, dedicó en 1990 los números 2, 3 y 4 al tema: «Un siglo de educación republicana». El número 10 de *Cuadernos del Centro de Estudios de Educación y Sociedad* (CEDES) de Campinas se ocupó de la práctica de la enseñanza de la historia. El número 19, de febrero de 1991, de la *Revista Brasileira de Historia* estuvo dedicado a la enseñanza de la historia, bajo el título «tablero negro». La revista *Em Aberto*, del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, en su número 47, se ocupó del tema «Las contribuciones de las ciencias humanas para la educación: la Historia».

En Colombia tampoco existe una publicación temática en el área. Sin embargo, se editan revistas sobre educación con artículos de nuestra disciplina. La revista de mayor continuidad y prestigio nacional e internacional es la *Revista Colombiana de Educación*, que publica el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. De los 23 números editados desde 1978, 11 contienen artículos sobre Historia de la Educación; además, el número 22-23 se dedicó específicamente a la Historia de la Educación de Colombia. La *Revista Educación y Cultura*, de la Federación Colombiana de Educadores, que se distribuye a todos los maestros del país, siempre lleva algún artículo en torno a la Historia de la Educación colombiana.

La revista *Cuadernos de Pedagogía*, editada por la Universidad Central de Venezuela, publica artículos sobre la temática de nuestra disciplina, al igual que hace *Cuadernos de Educación*, que edita desde hace quince años la asociación «Laboratorio Educativo». En esta última revista, en los números 33, 34, 61, 70 y 111, Leonardo Carvajal publicó una historia sintética de la educación venezolana.

En los demás países de América Latina, dependiendo de diferentes instituciones (universidades, ministerios de educación, etc.), existen algunas revistas especializadas en temas pedagógicos, en las que se suelen hacer aportaciones histórico-educativas. Entre otras, podemos señalar las siguientes: en Costa Rica, la *Revista de Educación*, de la Universidad de Costa Rica, y *El Maestro*, del Ministerio de Educación; en Nicaragua, *El Maestro*, del Ministerio de Educación Nacional; se empezó a publicar en 1990; en la Universidad Nacional de Panamá hemos localizado la revista *Educ-Eco y Nueva Escuela*; en la Universidad Autónoma de la República Dominicana se edita la *Revista Pedagógica en Humanidades*; la Universidad Centroamericana del Salvador publica la revista *Estudios Centroamericanos*; en Cuba se editan las revistas *Educación* y *Varona*.

En el futuro, se debe hacer un estudio más exhaustivo de la producción de artículos de historia de la educación en las revistas de educación de los países latinoamericanos.

CONCLUSIONES La historia de la educación en Latinoamérica ha sido objeto de un estudio que ha permitido conocer el estado actual de la disciplina en los países de la región. Se ha observado que la historia de la educación en Latinoamérica ha sido objeto de un estudio que ha permitido conocer el estado actual de la disciplina en los países de la región.

La docencia y la investigación histórico-educativa en Latinoamérica se encuentra en camino de ser aceptada por la comunidad universitaria, en pie de igualdad con otras materias de mayor tradición académica. Si bien es cierto que el proceso de institucionalización resulta lento e irregular, variando bastante de un país a otro.

Las cátedras de Historia de la Educación aparecen más consolidadas en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y México. Se encuentran en proceso de institucionalización en Colombia, Uruguay y Venezuela. Da la impresión que en el resto de los países de Latinoamérica habrá que esperar bastante más tiempo para que se produzca una realidad académica similar.

Se advierte que las publicaciones en torno a la historia de la educación nacional aumentan a buen ritmo en la mayoría de los países, en especial en Argentina, México, Brasil, Colombia, Venezuela y Chile. Por el contrario son escasas las ediciones de manuales de historia de la educación latinoamericana y de revistas especializadas en la materia. Sólo en los últimos años, y en contados países, se han difundido revistas que editan temas de nuestra disciplina.

Las temáticas principales de investigación que se están desarrollando vienen a ser coincidentes con las que se plantean en los congresos internacionales de otras zonas más avanzadas en esta área, teniendo en cuenta las especificidades de Latinoamérica.

Este balance que presentamos ahora, es un primer intento, de aproximarnos a la realidad de la docencia y la investigación en Historia de la Educación en Latinoamérica. Esperamos que en nuestro próximo *I Congreso Iberoamericano* se pueda iniciar la búsqueda de mecanismos que faciliten la continua comunicación y difusión de los trabajos que se adelantan en este campo. Más aún, deseamos poder retomar los objetivos de investigación que se han planteado en anteriores congresos de la especialidad, con el objetivo de crear un engranaje que permita incentivar el intercambio de enfoques teóricos y metodológicos desde la multiplicidad, para lograr la consolidación de una comunidad académica en el área.

NOTAS

1. En Europa, el profesorado universitario, además de impartir la docencia en una determinada disciplina, dedica una parte de su tiempo a la investigación en su área de conocimientos. Por el contrario, en la mayoría de los países latinoamericanos, la práctica habitual es que los profesores estén dedicados únicamente a la docencia, siendo la investigación una opción personal no remunerada, salvo en un número no muy amplio de casos.

2. Entre los argumentos fundamentales que podemos manejar, se pueden destacar los siguientes: inexistencia de repertorios bibliográficos fiables, falta de comunicación y carencia de intercambios entre los profesionales del ramo, ineficaz distribución de las publicaciones efectivamente realizadas.

3. En los últimos años hemos recogido abundante información sobre la situación de la investigación y la docencia histórico-educativa en nuestros viajes de estudio a Venezuela, Ecuador, Panamá, Cuba y México. Asimismo, hemos mantenido correspondencia con profesores de la materia de la mayoría de los países latinoamericanos, interesándonos por conocer datos sobre la misma.

4. Hemos recibido información de los coordinadores del Congreso para la mayoría de los países de Latinoamérica; sin embargo, nos ha resultado imposible hasta el momento encontrar datos sobre el particular de nuestro interés para Paraguay, Perú y el resto de repúblicas de lenguas no ibéricas.

5. Sería del máximo interés para los profesionales de la docencia y la investigación en Historia de la Educación la elaboración de una encuesta amplia, que abarcara todos los aspectos relacionados con nuestra disciplina, que diera como resultado final la posibilidad de conocer qué publicaciones se han realizado, cuáles están en procesos de elaboración e, incluso, cuáles son las líneas de investigación fundamentales en cada país. Además, de esa manera sería posible poseer el repertorio de docentes e investigadores en el área que, indudablemente, podría facilitar la comunicación y romper el aislamiento al que en estos momentos se encuentran sometidos la mayoría de los profesionales del ramo.

6. Las materias claramente diferenciadas, como Teoría o Filosofía de la Educación e Historia de las ideas filosóficas, se entienden que se ocupan de la Historia de la Educación sólo de forma secundaria, con una dedicación mínima de tiempo.

7. Este es otro de los temas que merecen ser estudiados con detenimiento y detalle. Se puede señalar, no obstante, que a veces por dificultades presupuestarias, en otras ocasiones porque se carece de tradición científica y académica en la materia, resulta bastante difícil avanzar en este ámbito.

8. La Organización Internacional de Historiadores de la Educación se creó en Bélgica en septiembre de 1979. Existe una Comisión Internacional para el Estudio de las Universidades, que se fundó en 1965. En la mayoría de los países europeos, Estados Unidos, Canadá y Japón existen asociaciones nacionales de Historia de la Educación, que agrupan a los profesionales especializados en la citada disciplina.

9. La bibliografía histórico-educativa publicada en Latinoamérica es cada vez más amplia, si bien es cierto que la mayoría de las obras se editan en un pequeño número de países. Sería interesante poder contar con repertorios bibliográficos por temas o por países, semejantes a los existentes en Europa, como, por ejemplo, el elaborado en 1986 por el Service d'Histoire de l'Éducation del Institut National de Recherche Pédagogique de Francia (*L'Histoire de l'Enseignement. Guide du Chercheur*), o la obra editada por Pierre CASPARD: *Guide International de la Recherche en Histoire de l'Éducation*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1990.

10. La revista belga *Paedagogica Historica* y la estadounidense *History of Education Quarterly*, ambas creadas en 1961, son consideradas las más antiguas. En la década de los setenta aparecieron, entre otras, las siguientes revistas de la especialidad: en 1972, la inglesa *History of Education — The Journal of the History of Education Society*; en 1973, 1977 y 1978, se publicaron, respectivamente, las revistas francesas *Cahiers d'Histoire de l'Enseignement — Annales du CRDP de Rouen*, *Les Cahiers aubois d'Histoire de l'Éducation* y *Histoire de l'Éducation*; en 1974, la revista alemana *Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung*. En la década de los ochenta podemos señalar la aparición del *International newsletter for the History of Education*, órgano de la Asociación Internacional de Historia de la Educación y, en 1982, la revista española *Historia de la Educación — Revista Interuniversitaria*.

A INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL

JOAQUIM FERREIRA GOMES (*)

Ao ser-me proposto abordar o tema *A investigação em História da Educação em Portugal*, logo vi que dificilmente poderia corresponder às expectativas que um tema tão ambicioso como este não deixaria de colocar. Partindo, no entanto, do princípio de que se trata tão-só de um exercício de análise, obviamente provisório e aberto a outras perspectivas, não me deixei inibir quer pelo curto espaço de tempo disponível para a apreciação do tema em causa, quer pela necessária concisão que uma exposição destas sempre exige.

Se pretendermos definir um período como sendo a infância da História da Educação em Portugal, acho que devemos circunscrevê-lo ao último terço do século XIX e aos primeiros anos do século XX. De facto, é neste espaço de tempo que surge um razoável número de trabalhos de História da Educação, que passaram a ser obras de referência para as gerações posteriores, pois, António da Costa publicou *A Instrução Nacional* (1870), *História da Instrução Popular em Portugal* (1871) e *Auroras da Instrução pela iniciativa particular* (1884), José Silvestre Ribeiro apresentou, em 17 volumes, a *História dos estabelecimentos científicos, litterarios e artísticos de Portugal, nos successivos reinados da monarchia* (1871-1892), Francisco Adolfo Coelho produziu textos como *Os elementos tradicionais da educação* (1883), *Para a história da instrução popular* (1895) e *O ensino histórico, philologico e philosophico em Portugal até 1858* (1900), Teófilo Braga expôs, em 4 volumes, a *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública Portuguesa* (1892-1902) e Ferreira-Deusdado, entre outros textos, deu a público um volumoso «bosquejo histórico de puericultura» intitulado *Educadores Portugueses* (1909). A estes, poderiam juntar-se as *Memórias* escritas por Joaquim Augusto Simões de Carvalho, por Manuel Eduardo da Mota Veiga, por Francisco de Castro Freire e por Bernardo António Serra de Mirabeau, por ocasião do primeiro centenário (1872) da reforma pombalina da Universidade de Coimbra, e outras

(*) Universidade de Coimbra.

publicações, como as de Francisco António do Amaral Cirne, José Simões Dias, Alfredo Filipe Matos e Augusto Joaquim Alves dos Santos. Com estes e outros autores, davam-se os passos decisivos no sentido de conferir validade e importância a estudos desta natureza, tanto mais que a educação assumia importância perante a polémica sobre o estado civilizacional do país. Não admira, por isso, que os trabalhos, com excepção para os de Adolfo Coelho, onde se esboça uma história social da educação, se ressentissem de intenções pragmáticas e de posicionamentos ideológicos que determinavam, obviamente, análises e indicações de estratégia divergentes. Apesar desta carga ideológica e/ou apologética, que girou, como muito bem caracterizou Rogério Fernandes, em torno das «antinomias Monarquia-República, Tradição-Revolução, Ensino Religioso-Ensino Laico», os trabalhos produzidos neste período serviram de paradigma a muitos outros, delimitando com suficiente rigor uma área de estudo até então quase ignorada.

Após a queda da monarquia, apesar da «dinâmica» da revolução republicana, a investigação em História da Educação desenvolveu-se fundamentalmente em torno da vertente institucional e cultural, como que tentando assegurar a neutralidade positiva da ciência e afirmar a sua indispensabilidade no espaço da cultura. É assim que, para além das *Lições de pedagogia geral e de história da educação*, de Alberto Pimentel Filho, e da *História da Instrução Popular em Portugal*, de Sílvio Pélico, que se destinaram a manuais das Escolas Normais Primárias, os trabalhos publicados confinaram-se essencialmente às pessoas, às ideias e às instituições conotadas com a elite cultural. Este último aspecto receberia mesmo particular atenção. A Universidade, por exemplo, foi alvo de numerosos estudos de António Garcia Ribeiro de Vasconcelos e o ensino superior em geral contou ainda, entre outros, com trabalhos de Maximiliano Lemos, Augusto Vieira da Silva, Sebastião Costa Santos, José Maria Oliveira, Eduardo Lopes, Hernâni Monteiro e Alfredo Bensaúde. No que diz respeito a outros assuntos, refiram-se, por exemplo, as incursões de Manuel Borges Graíña, José António Simões Raposo Júnior, Camilo Sena e António Ferrão no domínio das instituições de ensino não superior e as de Manuel Gonçalves Cerejeira, Maximiliano Lemos e Joaquim de Carvalho, em torno de personalidades marcantes do panorama histórico-cultural português.

As grandes tendências da investigação em História da Educação estavam assim traçadas por muitos anos, até porque à natural resistência à mudança se juntou, a partir dos anos trinta, a censura ideológica do Estado Novo. Daí que se continuassem a destacar as instituições, as personalidades e as ideias que haviam enobrecido a Pátria. Por isso, não surpreende que, no espaço que medeia até 1945, o ensino superior permanecesse em lugar de grande destaque, ao ser contemplado com trabalhos de Joaquim de Carvalho, Mário Brandão, Manuel Lopes de Almeida, Manuel Busquets de Aguilar, Pedro José da Cunha, Artur Magalhaes Basto e Celestino da Costa — para só citarmos alguns dos nomes e dos que ainda não foram referidos a propósito deste sector. Sobre outras instituições debruçaram-se José Augusto Ferreira, Francisco Rodrigues, Manuel Busquets Aguilar e Joaquim de Carvalho, enquanto Luís Cabral Moncada, António

Salgado Júnior, António Alberto de Andrade, João Pereira Gomes, Hernâni Cidade e Mariana Amélia Machado Santos se detiveram em torno de Luís António Verney.

Entretanto, as alterações políticas, que se fizeram sentir na Europa após o terminus do conflito mundial, não seduziram Portugal que permaneceu amarrado às concepções ideológicas conservadoras, corporativistas e autoritárias do Estado Novo. Em tal contexto, a investigação continuou a produzir trabalhos na linha dos que vimos referindo, com a Universidade a gerar ainda um bom número de textos, entre cujos autores sobressaem os nomes de Manuel Lopes de Almeida, Rómulo de Carvalho, Fernando Castelo-Branco, Paulo Merêa, João Pereira Gomes, Joaquim Veríssimo Serrão e Artur Moreira de Sá; com as instituições de outros níveis de ensino a motivarem estudos a Luís Albuquerque, Francisco da Gama Caiiro, Avelino de Jesus da Costa, Fernando Félix Lopes e José Salvado Sampaio; e com a vertente cultural a receber contributos muito significativos de António Alberto de Andrade, Maria Leonor Buescu, Maria Amélia Capitão, António Cruz, José Sebastião da Silva Dias, António Salgado Júnior, Mariana Machado Santos e Joaquim Ferreira Gomes.

Os anos sessenta assistiram ao começo de uma renovação da História da Educação, que passou a ter uma nova postura, com novos intervenientes e com investigações mais arrojadas, onde a época contemporânea começava a ser objecto de estudo. A partir daqui, ainda antes de 1974, há uma atitude mais afirmativa que se revela num maior reconhecimento académico e em trabalhos mais directamente relacionados com a educação, de que são exemplos *Notas para a história do ensino em Portugal*, de Luís Albuquerque, *Martinho Mendonça e a sua obra pedagógica* e também *Apointamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário*, de Joaquim Ferreira Gomes, *O ensino primário superior — contribuição monográfica*, de José Salvado Sampaio, *Educação e educadores*, de Rui Grácio, *Para a história dos meios audiovisuais na escola portuguesa* e ainda *As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho*, de Rogério Fernandes, *Tradição educativa e renovação pedagógica*, de Rafael Ávila de Azevedo, *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*, de Alberto Ferreira, *O Estado liberal e o ensino — os liceus portugueses (1834-1930)*, de Vasco Puli-do Valente e *História do movimento associativo dos professores do ensino secundário — 1891 a 1932*, de José Gomes Bento.

Esboçava-se, portanto, a renovação da História da Educação, quando o golpe de estado de 25 de Abril possibilitou a instauração de um regime democrático, que obviamente permitiu uma investigação menos condicionada, mais multifacetada e mais preocupada com o passado contemporâneo, como nos demonstram os seguintes títulos: *O estatuto socioprofissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*, de Aurea Adão, *Movimento operário português e educação (1900-1926)*, de António Candeias, *A mulher na Universidade de Coimbra e A Universidade de Coimbra durante a Primeira República*, de Joaquim Ferreira Gomes, *Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80*, de Rui Grácio, *Le temps des professeurs — Analyse*

socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX^e siècle), de António Nóvoa, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, de Filomena Mónica, *O ensino primário 1911-1969: contribuição monográfica*, de José Salvado Sampaio, *A pedagogia portuguesa contemporânea*, de Rogério Fernandes, *Fins e objectivos do sistema escolar português — 1.º período de 1820 a 1926*, de Filipe Rocha, e *A mulher e a Universidade do Porto*, de Cândido dos Santos. Mesmo assim, os séculos anteriores continuaram a ser objecto de numerosos trabalhos entre os quais surgem os de Banha de Andrade, Reis Torgal, Isabel Vargues, Manuel Augusto Rodrigues, Américo Costa Ramalho, Joaquim Ferreira Gomes, Aurea Adão, Rogério Fernandes, Gama Caeiro, António Gomes Ferreira, Francisco Ribeiro da Silva, Justino Magalhaes, Luís Albuquerque e Fernando Castelo-Branco.

Este processo de revitalização da história da Educação pode ainda ser perspectivado tendo em conta alguns acontecimentos significativos: a publicação do livro de Rómulo de Carvalho, *História do ensino em Portugal — desde a fundação da nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano*; a iniciativa da Academia das Ciências de Lisboa, que fez sair dois grossos volumes intitulados *História e desenvolvimento da ciência em Portugal*, onde se encontram contribuições sobre o ensino de diversas ciências; a realização do 1.º Encontro de História da Educação em Portugal (Outubro de 1987), com a publicação das respectivas Comunicações (1988); a criação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, que inclui uma secção de História da Educação, e a realização do congresso «História da Universidade» que fez publicar, em cinco volumes, *Universidade(s) — História, Memória, Perspectivas*, onde se reúnem cerca de 130 comunicações.

É, contudo, evidente que estes e outros esforços não podem fazer esquecer o muito que há para fazer relativamente ao conhecimento do evoluir da educação em Portugal. Nesse sentido e pressupondo que são os mais directamente interessados, será de esperar que os novos docentes de História da Educação se juntem ao empenhamento de Professores como Joaquim Ferreira Gomes, Rogério Fernandes e António Nóvoa, para que cada vez mais se possa esclarecer a complexidade que envolve a evolução da dinâmica educativa.

Como qualquer outro domínio do saber, a História da Educação deve estar sempre predisposta a refazer-se, não só porque a sucessão do tempo a isso obriga, mas fundamentalmente porque é preciso satisfazer novas interrogações e novas exigências metodológicas. Evoluir neste conhecimento não implica somente avançar no tempo ou descobrir nova documentação, mas também explicar os factos educativos a partir de capacidades intelectuais e materiais mais actualizadas. A História da Educação tem, assim, de estar atenta ao presente: em primeiro lugar, porque é este que lhe confere legitimidade funcional; depois, porque só ele permite interrogar devidamente o passado. Além do mais, é a consciência desta realidade que pode precaver os pecadilhos do anacronismo ou da precipitação, já que desperta para a uma dualidade temporal que enquadra este tipo de investigação.

Reconhecida a interferência do presente, interessa considerar a complexidade do fenómeno educativo mesmo quando reduzido ao mais simples facto ou à mais elementar das ideias, na tentativa de se ultrapassar a erudição coleccionista que muitas vezes se fica pelo acessório e deixa escapar a essência. Convém salientar, todavia, que a História da Educação só se pode fazer com a busca e a questionação sistemática das fontes, pelo que é ingénuo ou até desonesto desvalorizar esta árdua tarefa. Em minha opinião, deve-se mesmo acarinhar aqueles que, mais ou menos incógnitos, têm contribuído para um maior conhecimento dos documentos relacionados com a educação. Quer-me parecer também que lucraríamos muito se conseguíssemos incentivar outras pessoas a pesquisar por esses esquecidos e desorganizados Arquivos que diversas localidades acolhem. Só perante a organização da massa documental podemos estabelecer conexões internas e externas que nos levem a apreender a educação na sua totalidade, para que, depois de devidamente relacionada com a sociedade do seu tempo e inserida no percurso histórico, possamos inferir tanto da sua pertinência como da sua eficiência.

Olhada deste modo a História da Educação, facilmente reconheceremos que muito há a fazer. O ensino infantil, que foi objecto de um estudo na década de setenta, tem necessidade de outras abordagens, uma das quais bem poderia incidir sobre as práticas pedagógicas. No que se refere ao ensino primário, mantém-se pertinente o balanço que António Nóvoa apresentou ao 1.º Encontro de História da Educação em Portugal, no qual apontou a inexistência de trabalhos sobre o actor principal do ensino — o aluno — a falta de estudos sistemáticos sobre a alfabetização e as práticas pedagógicas e a exiguidade das investigações no domínio da história das ideias sobre a educação. Ainda no citado encontro, Aurea Adão, embora indicasse três desenvolvidas incursões, realizadas nas últimas décadas, exclusivamente dedicadas ao ensino secundário, não se mostrava muito entusiasmada com os estudos sobre esse nível de ensino, sublinhando que não existiam trabalhos de investigação que apresentassem uma interpretação aprofundada da realidade educacional. No que diz respeito à Universidade, se é certo que os últimos anos viram publicados um bom número de estudos, na sua maioria referentes à Universidade de Coimbra, precisamos ainda de muita pesquisa para termos acesso a uma compreensão profunda do desenvolvimento de todo ensino superior.

Às lacunas apontadas sobre estas áreas, podemos juntar as que se ligam com o ensino privado e particular, que ainda não motivou uma investigação suficientemente vasta e sistemática que nos permita ir além do conhecimento episódico ou da generalização intuitiva; as que se prendem com a educação feminina, nos seus múltiplos aspectos, sobre a qual temos um conhecimento muito impreciso; e as que resultam da exiguidade dos trabalhos sobre o ensino de adultos e a educação especial. Em estado bastante incipiente está também o estudo histórico sobre a criança, a adolescência e a educação extra-escolar, que apenas têm contado com incursões pontuais.

Em face deste relance sobre a investigação em História da Educação em Portugal, é natural que tentemos antever as possibilidades que se lhe abrem nestes tempos mais

próximos. Pertencendo ao grupo de pessoas que não possuem dons especiais para a futurologia, resta-me, como é óbvio, um breve e subjectivo exercício intelectual, que, para além do bom senso, tem como coordenadas fundamentais a perspectiva histórica, as tendências historiográficas e as condições culturais do país.

Tendo em consideração estas realidades, é razoável prognosticar um acentuado desenvolvimento da História da Educação, porquanto, por um lado, há mais instituições educativas, mais docentes e mais público interessado e, por outro lado, vislumbram-se trabalhos mais variados, que muito contribuirão para a história problematizante, onde os factos educativos se relacionam com a dinâmica social. Paralelamente, acentuar-se-á a especialização dos investigadores que tenderão a concentrar os seus estudos sobre determinadas áreas ou sobre aspectos particulares da educação, no intuito de surpreender o seu funcionamento e, se possível, de apreender a própria dinâmica educacional.

Esta projecção nada tem de arriscado. Hoje possuímos vários docentes ligados à História da Educação que têm demonstrado vontade e, sobretudo, capacidade para multiplicarem o esforço até agora empreendido; temos também mestrados e doutoramentos que, ligados às Ciências da Educação ou à História, promovem trabalhos de investigação nesta área; continuamos a ter excelentes contributos de especialistas de diversas ciências e principalmente de historiadores de outras áreas, os quais se têm mostrado de fundamental importância; e contamos com instituições que apoiam, ainda que de modo insatisfatório, algumas investigações neste domínio.

Quer-me parecer, no entanto, que não será só o problema do financiamento que afectará, nos tempos mais próximos, a investigação em História da Educação. Um dos maiores obstáculos ao seu desenvolvimento advém da pouca eficiência das nossas Bibliotecas e Arquivos, cujo estado oscila entre o de abandonados armazéns e o de instituições demasiado burocratizadas, todas elas insuficientemente equipadas e deficientemente organizadas. Se, numas, a simpatia dos funcionários vai suprimindo a desorganização, noutras, a burocracia quase esmaga o investigador. Nestas condições, fazer uma investigação sistemática torna-se, muitas vezes, uma longa e dolorosa peregrinação.

Apesar destas limitações — e não é crível que isto se altere a curto prazo — os trabalhos deverão surgir a bom ritmo, tentando corresponder aos anseios do tempo presente, porventura ditados pela curiosidade de outras ciências. Confirmada esta realidade, interessaria então estabelecer relações interdisciplinares para que a investigação fosse operacionalizada de forma a satisfazer exigências de ciências diferentes. Seria interessante, por exemplo, saber como se correlaciona a alfabetização com o desenvolvimento económico ou a adolescência com os diversos tipos de sociedade que se sucederam ao longo dos séculos, o que dificilmente se conseguirá se se continuar a encarar a interdisciplinaridade como um conceito teórico. Será que estamos já em condições de realizar este desafio?

BIBLIOGRAFIA

- ADÃO, Aurea. *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836/1860)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982.
- ADÃO, Aurea. *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.
- AFREIXO, José Maria da Graça. *Apontamentos para a história da pedagogia*. Lisboa: Livraria Ferreira, 1883.
- AGUILAR, Manuel Busquets. *O Real Colégio dos Nobres*, Lisboa: 1935.
- AGUILAR, Manuel Busquets. *O Curso Superior de Letras (1858-1911)*. Lisboa: 1939.
- ALBUQUERQUE, Luís. *Notas para a história do ensino em Portugal*. Coimbra: Textos Vértice, 1960.
- ALMEIDA, Manuel Lopes de. *A Universidade de Coimbra. Esboço da sua história*. Coimbra: Atlântida, 1937 [em colab. com MARIO Brandão].
- ALMEIDA, Manuel Lopes de. *Documentos da reforma pombalina*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2 vols., 1937 e 1979.
- ANDRADE, António Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771). Contribuição para a história da pedagogia em Portugal*, 2 vols., Coimbra: Universidade de Coimbra, 1981-1984.
- ANDRADE, António Alberto Banha de. *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1982.
- ANDRADE, António Alberto Banha de. *Vernei e a cultura do seu tempo*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1966.
- AZEVEDO, Rafael Avila de. *Tradição educativa e renovação pedagógica (Subsídios para a História da Pedagogia em Portugal — Século XIX)*. Porto: 1972.
- BARBARA, Artur Madeira. *Subsídios para o estudo da educação em Portugal: da reforma pombalina à 1.ª República*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1979.
- BASTO, Artur Magalhaes de. *Memória histórica da academia Politécnica do Porto*. Porto: 1937.
- BASTOS, Francisco José Teixeira. *Ideias Geraes sobre a Evolução da Pedagogia em Portugal*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1892.
- BENSAÚDE, Alfredo. *Notas histórico-pedagógicas sobre o Instituto Superior Técnico de Lisboa*. Lisboa: 1922.
- BENTO, Gomes. *O movimento sindical dos professores (Finais da Monarquia e 1 República)*. Lisboa: Editorial Caminho, 1978 (1 ed., 1973).
- BRAGA, Teófilo. *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública Portuguesa*. Lisboa: Academia Real das Ciências, 4 vols., 1892-1902.
- BRANDÃO, Mário. *A Inquisição e os professores do Colégio das Artes*. Coimbra: 1948.
- BRANDÃO, Mário. *A Universidade de Coimbra. Esboço da sua história*. Coimbra: Atlântida, 1983 (em colab. com Lopes de Almeida).
- BRANDÃO, Mário. *Alguns documentos respeitantes à Universidade de Coimbra na época de D. João III*. Coimbra, Biblioteca da Universidade, 4 vols., 1937-1941.
- CAEIRO, Francisco da Gama. «As escolas capitulares no primeiro século da nacionalidade portuguesa». *Arquivos de História da Cultura Portuguesa* (Lisboa), 2, 1966.
- CANDEIAS, António. «As escolas operárias portuguesas do 1.º Quarto do século XX e A Escola-Oficina n.º 1 — Esboço de análise duma escola alternativa». *Análise Psicológica*, V (3), 1987, pp. 327-362 e pp. 387-412.
- CANDEIAS, António. «Movimento operário português e educação (1900-1926)». *Análise Psicológica*, II (1), 1981, pp. 39-60.
- CARRATO, José Ferreira. *O Marquês de Pombal e a Reforma dos Estudos Menores em Portugal* (separata do «Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra», vol. XXXIV, 3.ª parte). Coimbra: 1980.
- CARRATO, José Ferreira. «The Enlightenment in Portugal and the educational reforms of the marquis of Pombal. In *Studies on Voltaire and the 18th century*. Oxford: The Voltaire Foundation at the Taylor Institution, vol. CLXVII, 1977, pp. 359-393.

- CARVALHO, Joaquim. «Um pedagogo do século XVIII. Martinho de Mendonça». *Arquivo Pedagógico*, I, 1927.
- CARVALHO, Joaquim de. *Francisco Leitão Ferreira: Notícias cronológicas da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 4 vols., 1937-1944.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CASTELO-BRANCO, Fernando. «Cartilhas Quinhentistas para ensinar a ler». *Boletim Bibliográfico e Informativo* (Fundação Calouste Gulbenkian), n.º 14, 1971, pp. 109-152.
- CEREJEIRA, Manuel Gonçalves. *O Humanismo em Portugal. Clenardo*. Coimbra: 1926.
- CIRNE, Francisco A. Amaral. *Resumo da História da Pedagogia*. Porto: Livraria Universal de Magalhaes & Moniz, 1881.
- COELHO, Francisco Adolfo. *O ensino histórico, philologico e philosophico em Portugal até 1858*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1900.
- COELHO, Francisco Adolfo. *Os elementos tradicionais da educação*. Porto: Livraria Universal de Magalhaes & Moniz, 1883.
- COELHO, Francisco Adolfo. «Para a história da instrução popular». *Revista de Educação e Ensino*, vol. X, 1895.
- COSTA, António da. *A Instrução Nacional*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1870.
- COSTA, António da. *Auroras da Instrução pela iniciativa particular*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1885.
- COSTA, António da. *História da Instrução Popular em Portugal*. Porto: Editora Educação Nacional, 1935 [1 ed., 1871].
- COSTA, Celestino da. *O ensino da medicina através os oito séculos da História Portuguesa*. Lisboa: 1940.
- CUNHA, Pedro José da. *A Escola Politécnica de Lisboa. Breve notícia histórica*. Lisboa: 1937.
- CUNHA, Pedro José da. *Nova contribuição para a história da Escola Politécnica de Lisboa*. Lisboa: 1938.
- DIAS, José Simões. *A escola primária em Portugal*. Lisboa: Moraes Editores, 1973.
- FERNANDES, Rogério. *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1979.
- FERNANDES, Rogério. *As ideias pedagógicas de F. Adolpho Coelho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1973.
- FERNANDES, Rogério. *Bernardino Machado e os problemas da Instrução Pública*. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.
- FERNANDES, Rogério. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.
- FERRÃO, António. *O Marquez de Pombal e as Reformas dos Estudos Menores*. Lisboa: Tip. Mendonça, 1915.
- FERREIRA, Alberto. *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 3 vols., 1971-1975.
- FERREIRA, José Augusto. *História abreviada do Seminário Conciliar de Braga e das Escolas Eclesiásticas precedentes. Séc. VI-Séc. XX*. Braga: 1937.
- FERREIRA-DEUSDADO, Manuel A. *Educadores portugueses*. Coimbra: F. França Amado, Editor, 1910 [1 ed., 1909].
- GOMES, Joaquim Ferreira. *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1989.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *A Mulher na Universidade de Coimbra*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *A Universidade de Coimbra durante a primeira República (1910-1926)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1990.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, VIII, 1974, pp. 235-272.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *Dez Estudos Pedagógicos*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *Estudos de História e de Pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *Estudos para a História da Educação no Século XIX*. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *Estudos para a História da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Livraria Minerva, 1991.

- GOMES, Joaquim Ferreira. *Martinho de Mendonça e a sua obra pedagógica*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1964.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *O Marquês de Pombal e as Reformas do Ensino*. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *Novos Estudos de História e de Pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- GRÁCIO, Rui. *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte, s.d. [1.ª ed. 1968].
- GRÁCIO, Rui. «Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80». In *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1985.
- GRÁCIO, Rui. *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988 [em colab. com Joaquim Ferreira Gomes e Rogério Fernandes].
- RIBEIRO, José Silvestre Ribeiro. *História dos estabelecimentos científicos litterários e artísticos de Portugal nos successivos reinados da monarchia*. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 18 vols., 1871-1889.
- LEMONS, Maximiano. *Ribeiro Sanches. A sua vida e a sua obra*. Porto: 1911.
- LOPES, Eduardo. *Genealogia de uma Escola. Origem e tradições da Academia Politécnica, actual Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (1762-1911)*. Coimbra: 1915.
- MAGALHAES, Justino. «Alfabetização e funcionamento do regime liberal: frequências de alfabetização da população bracarense em 1836». *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (1) e (2), pp. 117-132 e 119-133.
- MATOS, Alfredo Filipe de. *O passado, o presente e o futuro da Escola Primária Portuguesa*. Freixo (Louza): 1907.
- MÓNICA, Maria Filomena. *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista: 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença, 1978.
- MONIZ, Egas. *O ensino médico em Lisboa. Clínica neurológica*. Lisboa: 1925.
- MONTEIRO, Hernâni. *História do ensino médico no Porto*. Porto: 1925.
- NÓVOA, António. *Adolphe Ferrière et le Mouvement de l'Éducation Nouvelle au Portugal (1920-1935)*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 1982.
- NÓVOA, António. *Le Temps des Professeurs — Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XXe siècle)*. Lisboa: INIC, 1987.
- NÓVOA, António. «A República e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades». *Revista Portuguesa de Educação*, 1(3), 1988, pp. 29-60.
- PÉLICO Filho, Sílvio. *História da Instrução Popular em Portugal*. Lisboa-Porto-Coimbra: Lumen/Empresa Internacional Editora, 1923.
- PIMENTEL Filho, Alberto. *Lições de Pedagogia Geral e de História da Educação*. Lisboa: Guimaraes & C.ª, 1932 [1.ª ed., 1919].
- RAPOSO Júnior, José António Simões. *Casa Pia. A sua história e a sua acção no meio social*. Lisboa: 1929. Redacção da «Educação Nacional». *História da Pedagogia*. Porto: Livraria Educação Nacional de António Figueirinhas, 1931.
- SÁ, Artur Moreira de. *Auctarium chartularii Universitatis Portugalensis*. Lisboa: 1973-1975.
- SÁ, Artur Moreira de. *Chartularium Universitatis Portugalensis*. Lisboa: 1966-1985.
- SALGADO Júnior, António [coord.]. *Luís António Verney — Verdadeiro Método de Estudar*. Lisboa: Livraria SA da Costa Editora, 5 vols., 1949-1952.
- SAMPAIO, José Salvado. «Ensino Infantil em Portugal (Contribuição monográfica)». *Boletim bibliográfico e informativo*, n.º 8, 1968, pp. 76-104.
- SAMPAIO, José Salvado. «O Ensino Primário Superior — Contribuição monográfica». *Boletim bibliográfico e informativo*, n.º 12, 1970, pp. 31-64.
- SAMPAIO, José Salvado. *O ensino Primário 1911-1969 — Contribuição monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica, 3 vols., 1975-1977.
- SANTOS, Augusto J. Alves dos. *A nossa escola primária (O que tem sido, o que deve ser)*. Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas, s. d. [1910].
- SANTOS, Augusto J. Alves dos. «O Ensino Primário em Portugal». In *Notas sobre Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional, vol. I, 1908, pp. 485-520.

- SARMENTO, José Estevão Moraes. *As escolas regimentaes em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1892.
- SENA, Camillo. *A Escola Militar de Lisboa. História, organização, ensino*. Lisboa: 1922.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *A Universidade Técnica de Lisboa — Primórdios da sua história*. Lisboa: 1980.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História das Universidades*. Porto: Lello e Irmão Editores, 1983.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *Portugueses no estudo de Salamanca I (1250-1550)*. Lisboa: 1962.
- SILVA, Augusto Vieira da. *Locais onde funcionou em Lisboa a Universidade dos Estudos*. Coimbra: 1919.
- SILVA, Francisco Ribeiro da. «A alfabetização no Antigo Regime. O caso do Porto e da sua região (1580-1650)». *Revista da Faculdade de Letras do Porto — História*, II série, III, Porto, 1986, pp. 101-163.
- TORGAL, Luís Reis e VARGUES, Isabel. *A Revolução de 1820 e a instrução pública*. Porto: Paisagem Editora, 1984.
- VALENTE, Vasco Pulido. *O Estado liberal e o ensino. Os liceus portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais, 1973.
- VALENTE, Vasco Pulido. *Uma educação burguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- VASCONCELOS, António Garcia Ribeiro de. *Escritos vários relativos à Universidade dionisiana*. Coimbra: 2 vols., 1938 e 1940.
- VASCONCELOS, António Garcia Ribeiro de. *Notas e dados estatísticos para a história da Universidade de Coimbra*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1902.

LA INVESTIGACIÓN EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: TRADICIONES Y NUEVAS TENDENCIAS

AGUSTÍN ESCOLANO BENITO (*)

1. La Historia de la Educación en España — Tradiciones

La Historia de la Educación, en cuanto disciplina con estatuto académico reconocido, tiene en España, al igual que en Portugal⁽¹⁾, casi un siglo de existencia. Aparece por primera vez como materia explícitamente nominada en la reforma de las escuelas normales promovida en 1898, formando parte del curso superior para la obtención del llamado grado de maestro normal. Poco después, las reformas de los planes de formación de maestros de principios de siglo (1901 y 1903) también incluyeron la Historia de la Pedagogía en los cursos del grado superior. Posteriormente, los planes de estudio de las escuelas normales del primer tercio de nuestro siglo (Plan Bergamín de 1914 y Plan Profesional Republicano de 1931) contemplaron asimismo la enseñanza de la Historia de la Pedagogía. En cambio, en los planes posteriores a 1939 (1945, 1950, 1967 y 1971) se excluyó la mención explícita a esta disciplina, si bien los contenidos históricos se insertaban en los programas generales de Pedagogía o se les reservaba algún hueco en el variado cuadro de materias opcionales de los *curricula* más recientes⁽²⁾.

La incorporación de la Historia de la Pedagogía/Educación a los planes de formación de maestros respondía a la valoración de nuestra disciplina como fuente de reflexión, experiencia e inspiración para la formación de los futuros docentes, tanto en la orientación de su pragmática profesional como en otros aspectos de su comportamiento moral y cívico-político. Ello evidenciaba además la presencia de determinadas tradiciones historiográficas asociadas al idealismo y, más tarde, al positivismo.

No obstante lo anterior, la Historia de la Pedagogía/Educación se había venido cultivando en nuestro país desde mediados del siglo pasado. Buena muestra de ello son las obras de Carderera, Gil de Zárate, Sánchez de Campa, Vicente de la Fuente y Cossío⁽³⁾. Esta última publicación era expresión de la preocupación que el Museo Pedagógico

(*) Universidad de Valladolid.

Nacional mostró desde su fundación, en 1882, por los temas histórico-educativos. También el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, editado desde 1877, insertó diversas monografías sobre cuestiones de índole histórica. Finalmente, hay que hacer referencia a algunos manuales de Historia de la Pedagogía traducidos, como los de Paroz (1887), Hailman (1844) y Compayré (1896), y de ciertos «bosquejos históricos» incluidos como apéndices de los manuales de Pedagogía destinados para la enseñanza en las normales. Tal es el caso de los de Sánchez Cumplido (1864) y Aguilar y Claramunt (1891). Aquellos respondían a las concepciones positivistas y moralizantes al uso (los españoles no eran otra cosa, en gran parte, que arreglos de los textos franceses o alemanes). Los primeros estaban influidos, en buena medida, por la función apologética o crítica que pretendían desempeñar mas allá de la mera crónica analítico-positivista de los hechos que compilaban⁽⁴⁾.

Un hito nuevo en esta sucinta crónica de la Historia de la Pedagogía en España lo constituye sin duda el establecimiento, en 1901, de un Curso de Pedagogía — que incluía la «ciencia de la educación» y su «historia» — en el Museo Pedagógico Nacional, de cuyo desarrollo se encargó a su director, Manuel B. Cossío. Tres años después se creaba, en base al anterior precedente, una cátedra de «Pedagogía superior» en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, destinada a ofrecer cursos de doctorado. Su desempeño fue asignado a Cossío, que impartió las enseñanzas en el mismo Museo y conforme al programa del curso antes mencionado⁽⁵⁾. Al parecer, el profesor solía destinar dos tercios del curso a reflexiones históricas sobre la educación. Los estudios histórico-educativos también se incluyeron como disciplina específica en los planes de estudio de la Escuela Superior del Magisterio (1909, 1914), institución creada por los políticos del regeneracionismo de principios de siglo para la formación de los profesores normalistas y de los inspectores de primera enseñanza⁽⁶⁾. En 1910 era designado primer profesor de *Pedagogía histórica* (denominación que aún denota el carácter sustantivo del componente pedagógico) a Luis de Zulueta y Escolano. Dentro de este movimiento en favor de los estudios histórico-educativos hay que consignar también el proyecto de 1921 de crear en todas las universidades del país cátedras de Pedagogía y de Historia de la Pedagogía, si bien el intento quedaría frustrado al suprimirse la autonomía propugnada por la reforma de C. Silió⁽⁷⁾.

Hay que esperar a 1932 para que la Historia de la Pedagogía se inserte definitivamente en la enseñanza universitaria, hecho que se produce al incluirse en el plan de estudios de la recién creada Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Un año después se extendía a la de Barcelona. Los primeros profesores de la materia fueron Luis de Zulueta y María de Maeztu, en Madrid, y Joaquín Xirau, en Barcelona. Los nuevos estudios iban ordenados, además de al «cultivo de las ciencias de la educación», a la formación pedagógica del profesorado de secundaria y de las normales y de los inspectores y directores de escuelas graduadas.

A lo largo de este primer tercio de nuestro siglo, en paralelo con el proceso de institucionalización de la Historia de la Pedagogía como disciplina académica superior, se produce una notable expansión de las publicaciones sobre la materia, tanto en lo que se refiere a las traducciones — entre 1910 y 1930 se vierten al español o se reeditan las diez obras más relevantes de la historiografía francesa, alemana y anglosajona (Davidson, Guex, Compayré, Damseaux, Messer, Monroe, Wickert, etc.) —, como en lo que afecta a la producción nacional — que cristaliza en otros diez manuales (García Barbarín, Escribano, Ruiz Amado, Tudela, Gil y Pertusa, etc.). No obstante lo anterior, conviene advertir que la recepción de los textos foráneos fue más bien tardía, pudiendo constatarse que el tiempo medio transcurrido entre las ediciones de los manuales aludidos en sus respectivos países y la aparición en su versión castellana es aproximadamente de veinte años, un plazo seguramente no superior al que se registraba en otros ámbitos culturales y científicos, pero en todo caso demasiado largo⁽⁸⁾. Algunos análisis efectuados por nosotros han evidenciado que muchos manuales españoles eran simples transcripciones, a menudo entrecomilladas, de tratados extranjeros⁽⁹⁾. Todo ello mostraba el carácter dependiente, además de tardío, que tuvo el proceso de modernización pedagógica en nuestro país.

El desarrollo de la historiografía pedagógica tras la guerra civil sufrió en muchos aspectos una profunda regresión. La Historia de Pedagogía/Educación quedó incorporada como disciplina académica a los planes de estudio de las Secciones de Pedagogía de las Universidades de Madrid (1943), Barcelona (1955), Pontificia de Salamanca (1959) y Valencia (1965). En torno a los Departamentos de Historia de la Educación en ellas constituidos, así como de la Sección de Investigación abierta en el Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (creado en 1941 para sustituir al Museo Pedagógico Nacional), fueron aglutinándose círculos histórico-pedagógicos, orientados primero hacia temas y métodos de trabajo de corte clásico, pero en los que paulatinamente se irían abriendo líneas de innovación que preludiaban los posteriores desarrollos.

La regresión afectó de forma visible a las publicaciones. El cómputo de la producción nacional y de las obras traducidas para el período 1940-1980 (incluyendo sólo manuales) da un total de volúmenes sólo algo superior al indicado para el ciclo 1903-1934, favorable por lo demás a las importaciones. Hay que subrayar que esta regresión coincide con la fase de expansión de los estudios pedagógicos en las universidades y que contrasta con la general tendencia al crecimiento de la producción bibliográfica española en todos los campos de la actividad científica, incluido el de los estudios sobre educación, tal como muestran los análisis bibliométricos elaborados por nosotros⁽¹⁰⁾.

Por otra parte, se constata una fuerte dependencia del exterior, como lo prueba el elevado número relativo de manuales traducidos, tanto a través de los editores americanos de habla española, como de algunas versiones hechas en nuestro país. Por medio de estos cauces se continúan recibiendo — a veces muy tardíamente — los modelos his-

toricistas (Dilthey, 1944), los derivados del movimiento social católico (Willmann, 1948), del neoidealismo (Codignola, 1964) y del positivismo con ribetes sociologistas (Hubert, 1952; Atkinson, 1965; Beck, 1968), estos últimos en fechas más próximas al llamado ciclo tecnocrático de la España del franquismo⁽¹¹⁾. Hay que reseñar aquí también las traducciones de algunos manuales italianos que responden a modelos que combinan el personalismo de posguerra con ciertas orientaciones culturalistas, vinculados por lo demás a tradiciones historiográficas propias de la filosofía (Morando, 1953; Abbagnano-Visalberghi, 1964; Agazzi, 1966)⁽¹²⁾. Durante las primeras décadas de esta nueva etapa se reciben asimismo las obras de Luzuriaga en su versión editada por Losada (1946-1951) que responden a las concepciones socioculturales del período anterior y que sirven de vínculo con los modelos hispánicos acrisolados antes de la guerra⁽¹³⁾.

Por lo que se refiere a la producción histórico-pedagógica elaborada en nuestro país, que, como hemos advertido, fue muy escasa, hay que significar que hasta 1960 no encontramos una obra que responda a criterios historiográficos estrictamente científicos. Los manuales publicados en las primeras décadas del franquismo (Herrera Oría, 1942; Montilla, 1959) privilegiaron la función apologetica y adoctrinadora de la historia, reducida entonces a mera hagiografía, obviamente sectaria⁽¹⁴⁾.

Los años sesenta marcan una cierta divisoria con los modos arcaicos de historiar la educación. La aparición de la *Historia de la Educación* de la profesora M.A. Galino en 1960 supone un hito en los inicios de la investigación histórico-pedagógica plenamente moderna en nuestro país. Desde un enfoque claramente integrador, que auna las perspectivas culturales y sociológicas y analiza los fenómenos educativos con rigor y objetividad, la autora inició con su obra un programa de investigación que marcó nuevas pautas de trabajo. El libro de I. Gutiérrez Zuluaga, dirigido a los alumnos normalistas, respondía asimismo a los anteriores criterios⁽¹⁵⁾. Durante esta década y los comienzos de los años setenta aparecen nuevas publicaciones, unas elaboradas por historiadores procedentes del mundo de la pedagogía (estudios de J.M. Prellezo sobre Manjón), y otras producidas por investigadores adscritos a diversas disciplinas históricas (trabajos de V. Cacho Viu, 1962, M.D. Gómez Molleda, 1966, y A. Jiménez-Landi, 1973, en torno a la Institución Libre de Enseñanza; y de A. Álvarez de Morales, 1971 y 1972, y M. y J.L. Peset, 1974, sobre la universidad ilustrada y liberal). Dentro de esta misma serie, aunque algo más tardíos, hay que referir los estudios sobre la educación republicana de M. Pérez Galán (1975) y M. Samaniego (1977)⁽¹⁶⁾. Las obras traducidas a lo largo de estos años revelan igualmente una tendencia innovadora. Tal es el caso de los textos de Debesse-Mialaret (1973-1974) y Bowen (1976, vol. I)⁽¹⁷⁾.

La investigación histórico-educativa llevada a cabo entre 1940 y 1976 en los departamentos universitarios, objetivada en la tesis de licenciatura y doctorado (estas en menor número), se materializa en un conjunto de 872 trabajos según nuestros cómputos bibliométricos, una cifra ciertamente importante. Aunque muchos de estos estudios pertenecen al nivel de la investigación formativa, orientada a cumplimentar trámites académicos,

micos, las temáticas que abordan revelan las tendencias dominantes en los círculos universitarios de la época. A este respecto, conviene subrayar que durante este largo ciclo se observa una clara evolución desde los planteamientos historiográficos más tradicionales hasta enfoques modernos que prefiguran el giro metodológico que se iba a iniciar en la investigación histórico-educativa de los años setenta⁽¹⁸⁾. Hay que significar, además, que justamente en estos años situados entre ambas décadas se formó una buena parte de los historiadores de la educación que hoy trabajan en las universidades españolas.

2. La nueva historia de la educación

La reciente etapa de la historiografía pedagógica española cubre las dos últimas décadas, iniciándose en los primeros años de los setenta y adquiriendo plena presencia en la universidad y en la sociedad después de 1975. Esta nueva etapa se caracteriza tanto por la expansión de la investigación como por la madurez institucional lograda y por la renovación en los temas de estudio y en los métodos de trabajo.

Por lo que se refiere a la expansión, hay que subrayar en primer término el notorio crecimiento del número de cátedras y departamentos de historia de la educación. El desarrollo académico derivado de la reforma educativa de 1970 comportó la implantación de los estudios de Ciencias de la Educación en buena parte de las universidades españolas. Con ello, la historia de la educación, que sólo se cultivaba en los cuatro departamentos existentes en el período anterior, pasó a ser disciplina docente y de investigación en unas veinte instituciones superiores, número que se incrementaría si se consideraran algunos colegios universitarios de provincias. Sumados estos centros a las escuelas normales — algunas de las cuales han llevado a cabo en los últimos años una destacada labor de promoción de los estudios históricos —, es evidente que esta expansión, sin precedentes en nuestra historia académica, ha generado una extensa y sólida infraestructura y un notorio incremento de los profesores e investigadores dedicados al cultivo de nuestra disciplina.

Es aún pronto para evaluar los efectos de este desarrollo institucional, pero las tesis doctorales, las reuniones científicas y las publicaciones, principalmente, evidencian que están cristalizando nuevos círculos científicos. Aunque no se han computado las tesis de historia de la educación presentadas en las universidades españolas entre 1970 y 1992, puede asegurarse que su número ha sido muy superior al correspondiente a las tres décadas anteriores. También es evidente el extraordinario crecimiento de las publicaciones unitarias y periódicas. Por lo que se refiere a los libros, en los últimos años han visto la luz numerosas monografías y compilaciones sobre diversos temas, épocas y espacios. En lo que afecta a los artículos, la productividad y diversidad del sector es aún mayor. Ello se verifica visualizando los índices y sumarios de las revistas especializadas y generales (en las que se insertan a menudo trabajos histórico-educativos) y de las actas de los coloquios y otras reuniones científicas. Finalmente, la celebración de coloquios.

jornadas, seminarios, cursos especializados y todo tipo de sesiones académicas en torno a cuestiones y temas de historia de la educación es asimismo un indicador que expresa la reciente expansión de nuestro sector disciplinario. Aunque en esta etapa han aparecido nuevos manuales⁽¹⁹⁾, la expansión se manifiesta con más fuerza en la proliferación de monografías y artículos especializados⁽²⁰⁾.

Otra característica de esta nueva etapa de la historiografía educativa española es la progresiva madurez corporativa e institucional del colectivo de profesores e investigadores que integran este ámbito del conocimiento. A lo largo de los últimos veinte años se ha ido operando en el seno del grupo de historiadores de la educación un proceso de identificación que está conduciendo a una progresiva madurez corporativa, a un cierto distanciamiento y diferenciación respecto de otros gremios pedagógicos y a una, aunque tímida, cada vez mayor aproximación a otros sectores académicos y profesionales de la historia general y especializada. El incremento de las relaciones internacionales es al mismo tiempo un exponente de la cohesión y madurez interna del colectivo, así como un factor reforzador de su identificación como sector especializado de investigación.

El hecho que mejor expresa las anteriores características es la tendencia asociativa de los miembros del colectivo. El movimiento se inicia a finales de la década de los setenta, para consolidarse a lo largo de los últimos años, y cristaliza en dos sociedades científicas: la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* y la *Sociedad Española de Historia de la Educación*. La primera comienza a fraguarse a partir de las *Primeras Jornadas d'Història de l'Ensenyament als Països Catalans*, celebradas en Barcelona en 1977⁽²¹⁾. La segunda empezó a prefigurarse con la creación de la Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, en 1979, y se constituyó como entidad propia en 1989. La presencia en este encuentro de los Presidentes de ambas sociedades, que informarán en esta misma sesión de las actividades de las mismas, me exime de extenderme en este punto. No obstante, parece conveniente hacer notar aquí que las actividades promovidas por estos movimientos asociativos — convocatoria de jornadas y coloquios de historia de la educación (el primero de los nacionales tuvo lugar en Alcalá de Henares (Madrid) en 1982, edición del *Boletín de Historia de la Educación* a partir de 1980 (la sociedad catalana edita un *Full Informatiu*) y publicación de la revista *Historia de la Educación* (cuyo primer número apareció en 1982) — han servido para estrechar los vínculos entre los investigadores que cultivan nuestra disciplina. Hay que significar, además, que la revista *Historia de la Educación*, que se gestó como una publicación interuniversitaria, ha pasado a ser el órgano de comunicación científica de la Sociedad Española de Historia de la Educación, sin perjuicio de los vínculos que mantiene con los veinte departamentos universitarios que cooperan en su edición.

Por lo que puede observarse, el año 1982 constituyó un momento crítico en la configuración de la cohesión social del movimiento asociativo. La fecha era emblemática por

cuanto contribuía a conmemorar dos acontecimientos significativos en nuestra historia: el primer centenario de la creación del Museo Pedagógico Nacional, un establecimiento clave en la renovación pedagógica de nuestra educación contemporánea, regentado hasta su muerte por el institucionista Manuel B. Cossío, y el cincuentenario de la inserción universitaria de los estudios de Pedagogía.

En el desarrollo del sentimiento de identidad de los historiadores de la educación, así como de su madurez corporativa e institucional, han jugado una importante influencia dos hechos. De una parte, la interdependencia creciente entre los historiadores de la educación y los historiadores generales, y de otra, las relaciones internacionales.

Aunque es verdad que la adscripción de unos y otros científicos a gremios académicos distintos ha dificultado en ocasiones la comunicación, no es menos cierto que nuestras bibliotecas se han visto pobladas cada vez más de textos de historia general y sectoriales y de otras disciplinas sociales. También es evidente que los historiadores generales, a medida que su discurso se ha ido haciendo más «social», se han tenido que aproximar al conocimiento de las estructuras y mecanismos de formación de las sociedades, cuyas relaciones con la educación son incuestionables. Al interesarse estos por la función que ha podido desempeñar la educación en la modelación y cambio de las mentalidades colectivas, en la formación de la *intelligentsia* de las sociedades y de las clases populares o en la implementación técnica de determinados procesos económicos, entre otros supuestos, han desembocado inevitablemente en la historia de la educación. Estas relaciones de interdependencia han llevado a la convicción de que la historia de la educación, aunque figure en la ordenación académica formando parte del *curriculum* de las ciencias de la educación, es, por la naturaleza de los métodos que utiliza en su trabajo y por los temas de que se ocupa, una disciplina histórica especializada y no una ciencia pedagógica.

Otro hecho que ha influido decisivamente en la configuración de las señas de identidad de nuestro grupo y de su maduración institucional ha sido la apertura internacional. Desde que en 1978 la profesora A. Galino entrara en contacto, en la reunión de Oxford, con el grupo que fundara la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), la presencia de los historiadores de la educación española en los congresos y reuniones internacionales ha ido en aumento. Hoy son numerosos los investigadores españoles que mantienen relaciones de cooperación científica con colegas de distintos países de Europa y América, principalmente, formando parte incluso de equipos vinculados a programas concretos de trabajo. También son habituales las estancias de nuestros historiadores en centros extranjeros, así como de investigadores de otros países en instituciones del nuestro. El intercambio de informaciones y publicaciones es, por lo demás, cada día más fluido. Y este mismo encuentro es una prueba más de la apertura de nuestro colectivo a la comunicación con otros medios científicos.

Junto a la expansión académica y publicística y a la progresiva madurez institucional, la última fase de la historia de la educación en España se caracteriza por el impacto

que los nuevos planteamientos temáticos y metodológicos han ejercido sobre todo el colectivo de investigadores. Esta renovación, que se inició, según advertimos anteriormente, en los comienzos de los setenta, e incluso, en algunos núcleos minoritarios, en años anteriores, era consecuencia del influjo — tardío ciertamente — que las orientaciones y métodos modernos de la historia general, de otras historias sectoriales y de las ciencias sociales ejercieron sobre los modos de construir la historia de la educación y sobre sus mismos contenidos. En la coyuntura a que aludimos se hicieron visibles los primeros trabajos que interrelacionaban las investigaciones histórico-educativas con enfoques y datos procedentes de la historia económica y social, de la demografía histórica, de la historia de las mentalidades y de la ciencia, etc. De este modo, se operaba un giro en la reconstrucción del discurso histórico en educación, que intentaba dar al traste con las tradiciones historiográficas anteriores (neoidealismo, historicismo, positivismo, culturalismo) y buscaba situar a nuestra disciplina en la línea de las construcciones afines con la llamada historia social. Así, a lo largo de la última década, se ha ido pasando de una historia de la educación en gran parte descontextualizada de la historia general y pensada con criterios a menudo exclusivamente «pedagógicos», o reducida a la estéril erudición positivista-historizante, a una historia sectorial más integrada en esquemas totalizadores y construida bajo modelos rigurosos de explicación científica. Con ello, nuestra comunidad de investigadores se situaba en condiciones de homologación con las corrientes historiográficas internacionales al uso.

Durante estas dos últimas décadas la historia de la educación se precipita en toda la dinámica de la nueva historia. Esta incorporación se hace visible en el uso de modelos cuantitativos, de enfoques adoptados de la historia social, de conceptos tomados en préstamo de la demografía, la economía y otras ciencias sociales y del lenguaje acuñado por las principales corrientes historiográficas (*Annales*, marxismo, estructuralismo, sociologismo, etc.). La asimilación de todo este bagaje se presenta a menudo, bajo la manifiesta actitud favorable a la modernización de los aparatos conceptuales y metodológicos, en composiciones eclécticas que combinan funcional y pragmáticamente todo tipo de aportaciones. Hay que convenir, desde luego, que, a pesar de que en algunos medios académicos se generaron ciertas preocupaciones epistemológicas orientadas a construir modelos coherentes de investigación, la realidad ha mostrado que la transferencia de las aportaciones historiográficas generales a la historia de la educación estuvo casi siempre guiada por móviles prácticos. Por lo demás, como ya hemos hecho notar, esta adaptación se llevó a cabo con un gran retraso. Toda una generación separa el movimiento renovador, por ejemplo, de los primeros intentos que impulsara, en la historiografía general, a Vicéns Vives a incorporarnos a la escuela de *Annales*, o de las grandes producciones del hispanismo (como las obras de Braudel sobre *El Mediterraneo*, Chaunu sobre *Sevilla y el Atlántico*, Bataillon sobre *Erasmus y España* y Sarrailh sobre *La España ilustrada*). El despegue de la renovación histórico-educativa quedaba también desfasado en una década respecto del giro que en los años sesenta se había operado en numerosos

círculos historiográficos extranjeros (Carr, Vilar, Herr, etc.) y nacionales (Maravall, Reglá, Artola, Jover, Domínguez Ortiz, Nadal, Tuñón, etc.). No obstante lo anterior, puede asegurarse que la investigación en historia de la educación se incorporó rápidamente, a partir de los setenta, a las orientaciones dominantes en la historiografía del momento.

En este proceso de renovación influyeron, además de los factores académicos y científicos antes anotados, las circunstancias relacionadas con los cambios sociales y políticos que tuvieron lugar en el país en torno a la caída de la dictadura y la transición a la democracia. Aunque, tal como hemos mostrado, los primeros signos de la renovación pueden ser observados con anterioridad a la crisis política del 1975, la democratización del sistema y los desarrollos autonómicos regionales impulsaron nuevos intereses en los distintos ámbitos de la investigación histórica. La conciencia de estar asistiendo al despegue de nuevas formas de convivencia nacional indujo a replantear el análisis del pasado, ejercicio que se percibía como necesario en orden a afrontar los nuevos retos de la vida democrática. Por otro lado, los primeros pasos dados para diseñar los espacios autonómicos suscitaron, al mismo tiempo que el relanzamiento de los móviles nacionalistas y regionalistas, un interés inusitado por la historia local de los distintos pueblos que configuran el «mosaico español».

En resumen, la investigación histórico-educativa en España se nos presenta hoy como un sector consolidado, en cuanto a su dimensión institucional, y renovado, en lo que se refiere a los aspectos científicos y metodológicos. Ello no quiere decir que el balance que hoy podemos hacer de nuestro sector disciplinario esté exento de problemas. Tanto la extensión del sector como las concreciones de los trabajos de investigación están exigiendo una mayor atención a la organización de las infraestructuras y medios y a la racionalización de los programas de estudio, temas sobre los que volveremos al final de este informe.

3. Tendencias y líneas

Está por hacer un análisis y evaluación de la producción histórico-pedagógica correspondiente a las dos últimas décadas, tal como se efectuó en el estudio bibliométrico llevado a cabo sobre el período 1940-1975. A falta de esta contabilidad académica, intentaremos objetivar las tendencias y líneas en que se han ido concretizando las aportaciones de la investigación en historia de la educación a lo largo de la última etapa de su desarrollo.

Dos registros objetivos, que pueden ser expresión de las preocupaciones que han motivado el trabajo de los historiadores españoles, serían los temas abordados por los coloquios nacionales y las monografías tratadas por los distintos números de la revista interuniversitaria *Historia de la Educación*.

Es evidente que, en la medida en que las cuestiones aludidas han sido decididas por los órganos societarios y editoriales respectivos y han logrado concitar el interés de un

amplio número de estudiosos, las temáticas de referencia serían líneas de investigación, objetivamente contrastadas, del colectivo de historiadores de la educación. Más aún, es plausible asimismo suponer que dichas cuestiones han podido inducir la realización de trabajos posteriores, toda vez que las reuniones científicas y publicaciones colectivas no sólo reúnen la investigación ya concluida, sino que suscitan el desarrollo de líneas de estudio de más larga duración.

Estos son los temas tratados por los Coloquios Nacionales de Historia de la Educación:

1. Innovaciones educativas en la España del siglo XIX (Alcalá de Henares, 1982).
2. Escolarización y sociedad en la España contemporánea, 1808-1970 (Valencia, 1983).
3. Educación e Ilustración en España (Barcelona, 1984).
4. Iglesia y educación en España: perspectivas históricas (Palma de Mallorca, 1986).
5. Relaciones educativas entre España y América (Sevilla, 1988).
6. Mujer y educación en España, 1868-1975 (Santiago de Compostela, 1990).

Los monográficos de la revista *Historia de la Educación* han versado sobre las cuestiones siguientes:

1. La educación en la España de la Restauración (1875-1931).
2. Innovaciones educativas en la España del siglo XIX (comunicaciones del Primer Coloquio).
3. Historia de las universidades.
4. Influencias europeas en la educación española.
5. Historia de las universidades.
6. Historia de la infancia.
7. Ilustración y Revolución.
8. Franquismo y educación.
9. Masonería y educación.

Completarían este cuadro algunos programas en curso, como el VII Coloquio (Educación y europeísmo: de Vives y Comenio, Málaga, 1993) y las tres próximas monografías de la revista *Historia de la Educación* (Historia de la educación infantil en España, 1991; La educación en América, 1992; Espacio y escuela: perspectivas históricas, 1993).

Por lo que se refiere a los temas abordados por la Sociedad Catalana, hay que registrar que desde 1977 se han sometido a estudio muy diversas cuestiones referidas al ámbito territorial que cubre dicha asociación científica. Casi todas ellas se han polarizado en la historia de la educación en los siglos XIX y XX. Particular interés han prestado las jornadas organizadas por esta Sociedad a la historia local y nacional, a la alfabetización y usos de la lengua catalana, a los movimientos populares y obreros y a la escolarización rural y urbana.

Especial mención hay que hacer de dos círculos de investigación histórico-educativa que presentan sus propias peculiaridades: a) el correspondiente al Instituto de Investigación sobre Liberalismo, Krausismo y Masonería de la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid), que ha ofrecido ya varias producciones historiográficas (E.M. Ureña, P. Alvarez, T.G.Regidor) de gran relevancia para el conocimiento de los procesos de secularización y modernización de la educación española contemporánea⁽²²⁾; b) el grupo CIREMIA (Centro Interuniversitario de Investigación sobre la Educación en el Mundo Ibérico e Iberoamericano) de la Universidad de Tours (Francia), que está aglutinado a un núcleo de hispanistas dedicado al estudio de la educación en España y América Latina⁽²³⁾.

Para completar el cuadro anterior hay que hacer referencia a algunas actividades especiales que, bajo forma de cursos, jornadas y seminarios, han tenido lugar en nuestro país en los últimos años (el listado no es completo)

- Educación superior y sociedad: perspectivas históricas (VII Congreso de la ISCHE, Salamanca, 1985)⁽²⁴⁾.
- Educación, actividades físicas y deporte desde una perspectiva histórica (XIV Congreso de la ISCHE, Barcelona, 1992).
- Jornadas sobre L. Luzuriaga y la política educativa de su tiempo (Valdepeñas, 1984)⁽²⁵⁾.
- Seminario sobre Masonería y educación en España (Barcelona, 1985).
- Semana Homenaje a M.B. Cossío (Madrid, 1985)⁽²⁶⁾.
- Jornadas sobre J. Castillejo y la política europeísta (C. Real, 1986)⁽²⁷⁾.
- La Institución Libre de Enseñanza y la Fundación Sierra Pambley (León, 1986)⁽²⁸⁾.
- Educación e Ilustración (Madrid, 1988)⁽²⁹⁾.
- Medio siglo de historia de la educación en España, 1875-1936 (Guadalajara, 1987)⁽³⁰⁾.
- Jornadas de Historia de la Educación (La Laguna, Tenerife, 1989).
- La Revolución francesa y su influencia en la educación en España (Madrid, 1989)⁽³¹⁾.
- Pablo Montesino y la educación contemporánea (Zamora, 1989).
- F. Giner y la pedagogía española (Sevilla, 1990).
- Cien años de escuela en España, 1875-1975 (Salamanca, 1990)⁽³²⁾.
- La pedagogía española en el exilio (Málaga, 1991).

Un rápido examen de los epígrafes enunciados anteriormente nos permite formular una primera conclusión: el *corpus* fundamental de los trabajos de investigación sobre historia de la educación en nuestro país se aglutina en torno a la época contemporánea y a España. Algunos de estos descriptores aluden al Antiguo Régimen. Tal es el caso, por ejemplo, de la Ilustración, un tópico que ha sido siempre recuperado como *revival*

en las coyunturas nacionales orientadas hacia la modernización social y cultural (hay que recordar que la primera monografía plenamente moderna en la etapa anterior fue precisamente el trabajo de A. Galino sobre Feijóo, Sarmiento y Jovellanos, 1953; también convendría mencionar el interés por la Ilustración durante el período desarrollista del anterior régimen o el énfasis que la restaurada democracia puso en la conmemoración del bicentenario de la muerte de Carlos III). En Portugal, la época pombalina ha constituido igualmente un referente de progreso y modernización. Otras extensiones cronológicas eran exigidas por la naturaleza misma de los temas, como en el caso de la historia de la universidad o de los estudios americanistas. Pero es preciso subrayar que el gran grueso del material de investigación se polariza en la época correspondiente a los siglos XIX y XX.

Dentro del anterior tiempo largo, aunque todos los ciclos (revolución liberal, Restauración, República y franquismo) han merecido algún tipo de atención, es sin duda la Restauración el período privilegiado por la historiografía educativa. La España de entresiglos (1875-1931), con su miseria (la del iletrismo, la precaria escolarización y demás lacras denunciadas por los regeneracionistas) y su grandeza (la de la «edad de plata» de nuestra cultura y nuestra pedagogía) es la antesala obligada de nuestro tiempo, el escenario al que aún puede volver la mirada secular el historiador para hurgar en las raíces de nuestras oportunidades históricas y de nuestros fracasos o retrasos.

Un buen número de investigaciones doctorales presentadas en diversas universidades han versado justamente sobre la escuela de la Restauración en distintas regiones, provincias y municipios (Asturias, Extremadura, Castilla, Cataluña, Aragón, Canarias, etc.). Este movimiento, canalizado a través de estudios regionales y locales, está reclamando un esfuerzo de síntesis histórica que establezca un balance crítico de resultados.

Por lo que se refiere al espacio histórico estudiado, la investigación se centra casi exclusivamente en España y muy a menudo en los territorios regionales que conforman el país. No sólo los trabajos académicos, sino también las comunicaciones a los congresos y las colaboraciones en las publicaciones periódicas, son con frecuencia estudios de historia local/regional elaborados por autores procedentes de centros universitarios ubicados en dichos territorios que contribuyen con su aportación al tratamiento del tópico que es objeto de estudio en cada caso. La proximidad de las fuentes, el apoyo que las instituciones locales y regionales han dado a los estudios históricos relacionados con su propia realidad y las mismas expectativas de desarrollo académico de buena parte de los investigadores han contribuido a fomentar esta modalidad de estudios.

La anterior tendencia ha dado origen a una cierta «balcanización» de la investigación histórico-educativa. El *corpus* de trabajos que se reúnen en los bancos de datos más representativos de los últimos años — Revista y Boletín, actas de los coloquios y tesis doctorales — ofrece la imagen de una notoria fragmentariedad, aunque las misceláneas se aglutinen a veces en función de motivaciones de carácter extrínseco (conmemoraciones, temas monográficos de las reuniones científicas o publicaciones colectivas). Por

otro lado, el carácter local/regional de estos trabajos y la dimensión puntual de muchos de ellos (estudios sobre instituciones concretas, análisis sobre ciclos de duración corta, contribuciones sobre autores o movimientos pedagógicos locales, etc.) impone a la producción investigadora un estilo marcadamente positivista, exento con frecuencia de los contrastes críticos, teóricos y comparativos deseables.

En relación a lo anterior, hay que significar que la historiografía educativa ha cumplido, al igual que la general, con las conmemoraciones que el calendario ha ido presentando en los últimos años. Además de la Ilustración y la Revolución francesa, ya referidas, han merecido atención efemérides vinculadas a las figuras de Montesino, Giner, Cosío, Luzuriaga, Castillejo y otras personalidades relevantes de nuestro pasado pedagógico. También el franquismo fue objeto de estudio y reflexión al cumplirse el cincuentenario del comienzo del régimen pasado. Estas revisiones han permitido poner a punto el estado de los conocimientos en torno a los hechos analizados, así como expresar ciertos discursos de legitimación y de crítica, según los casos, poniendo en interrelación la investigación histórica con referentes del tiempo presente.

Otra característica de la investigación histórico-educativa española es la tendencia a ocuparse de temas casi exclusivamente nacionales.

Existe entre los historiadores españoles un cierto complejo historiográfico que deriva de dos constataciones incuestionables: a) al menos la mitad de los estudios globales consagrados sobre distintos períodos de la historia española han sido llevados a cabo por hispanistas de diferentes medios intelectuales (Braudel, Bataillon, Chaunu, Carr, Sarrailh, Herr, Jackson, Malefakis, etc.); b) nuestros historiadores apenas han podido superar en sus trabajos el marco de lo español⁽³³⁾. Tales constataciones no son sin más extrapolables al ámbito de la historia de la educación, toda vez que esta temática especializada no ha merecido tanta atención exterior (los casos de I. Turin⁽³⁴⁾ y del grupo de Tours son excepcionales). Sin embargo, en su sentido general, también nos pueden ser aplicados. Nuestras contribuciones al conocimiento de la historia pedagógica de los países europeos son contadísimas y desde luego puntuales. La presencia de los historiadores españoles en las reuniones internacionales está siendo cada vez mayor, pero en conciencia hay que reconocer que nuestras aportaciones suelen ser demasiado «locales». También lo son — hay que reconocerlo, aunque ello no nos sirva de descarga — las de la mayoría de nuestros colegas foráneos. De esta suerte, los congresos internacionales, como los que convoca anualmente la ISCHE, a los que acude habitualmente una nutrida representación española, están produciendo una historiografía acumulativa de «casos» nacionales, sin haber logrado, pese a la intención expresa de las sucesivas convocatorias, crear las bases para una necesaria historia comparada de la educación.

Desde una perspectiva más analítica, y sin pretensión de presentar un cuadro exhaustivo de las investigaciones histórico-educativas realizadas en España durante las dos últimas décadas, tarea que desbordaría las posibilidades de este informe y que posiblemente tampoco sería práctica en orden a los objetivos planteados para este encuentro,

podríamos aproximarnos a esbozar un esquema de las líneas y campos temáticos que han polarizado el trabajo científico de los historiadores de la educación en el marco de las tendencias anteriormente comentadas.

Ofrecemos seguidamente un listado de las líneas y temas de investigación más tratados por los historiadores de la educación en España. Su ordenación no responde a ningún criterio de jerarquización, si bien las líneas aquí enunciadas se articulan en torno a dos ejes estructurales: la escolarización y los sistemas pedagógicos.

A. *Escolarización y sociedad*

- Política educativa. Ordenación normativa del sistema educativo nacional.
- Implantación de la red escolar primaria en diferentes espacios territoriales. Historia local/regional de la educación.
- Tasas de escolarización primaria (general, por sexos, según el medio). Asistencia/absentismo escolar.
- Aspectos relacionados con la escolarización pública y privada. Iglesia, Estado y educación. El problema de la libertad de enseñanza.
- Origen y desarrollo de la educación preescolar.
- La educación de adultos (formal y no formal).
- Aspectos económicos de la educación: presupuestos, inversiones físicas, salario docente, aportaciones Estado-municipios, costes familiares, gratuidad escolar...
- Imagen y condición social de la infancia.
- Imagen y condición social de los docentes.
- Educación y economía. Historia de la formación profesional.
- Historia de la enseñanza secundaria.
- Historia de las universidades.
- Historia de la administración educativa.
- Grupos políticos, movimientos sociales y educación.
- La educación en la América hispánica.
- Efectos sociales de la escolarización: alfabetización y usos de la cultura escolar; otros efectos económicos, sociales y políticos.
- Educación y mentalidad colectiva.
- Educación de minorías y grupos especiales.

B. *Los sistemas pedagógicos*

- Sistemas y métodos de educación.
- Historia del currículum.
- Estudios sobre autores (pensamiento pedagógico y acción socioeducativa).
- Estudios sobre instituciones pedagógicas.

- Instituciones, programas y métodos de formación de maestros (monografías sobre diversas escuelas normales).
- Modelos de organización escolar (mutuo, unitario, graduado).
- Manuales escolares.
- Espacio y educación (arquitectura y urbanismo).
- Movimientos de renovación pedagógica (Institución Libre de Enseñanza, regeneracionismo, socialismo, anarquismo, catolicismo social, etc.).
- Recepción de algunos movimientos pedagógicos extranjeros en nuestro país. Círculos científicos y redes de influencia institucional.
- Programas pedagógicos de instituciones económicas, sociales y culturales (sociedades de amigos del país, consulados de comercio, sindicatos, ateneos, casinos, etc.).
- Nuevas fuentes para la historia de la educación/pedagogía.

No todas estas líneas han sido tratadas con igual extensión e intensidad. Algunos de los temas anotados tienen aún un desarrollo incipiente. Otros en cambio han generado una atención más amplia, dando origen a una masa crítica de trabajos que está demandando la elaboración de síntesis históricas. Conviene advertir, además, que gran parte de las cuestiones de la relación anterior podrían entrecruzarse en tablas interactivas, generando una red de temas con un mayor grado de especificación. Pero este análisis desborda las posibilidades de nuestra comunicación.

4. Consideraciones finales

El presente informe exige ser completado con algunas consideraciones relativas a los problemas a los que ha de enfrentarse en el futuro inmediato la investigación histórico-educativa en España, que a nuestro entender son de diversa naturaleza. Unos se refieren a la organización y a la política de investigación en esta área de conocimiento; otros son de orden teórico y afectan a los enfoques, discursos y métodos de trabajo. Me referiré brevemente por separado a ambos tipos de problemas.

Hasta ahora, la investigación histórico-pedagógica en nuestro país no ha respondido a criterios de planificación, sino más bien a un régimen de producción espontánea. Aunque los departamentos universitarios han establecido, en ciertos casos, líneas y programas de estudio, que se han ido vehiculando a través de tesis doctorales y otras investigaciones puntuales, la imagen que se percibe acerca del funcionamiento de estas unidades organizativas de enseñanza superior — las únicas que en la actualidad se ocupan de la investigación histórica en educación — no responde a criterios formales de ordenación. No obstante, conviene también significar, como hemos advertido anteriormente, que la práctica investigadora ha ido dando origen, a lo largo del tiempo, a la configuración de «círculos científicos» con líneas y programas de trabajo en muchos casos bien identificables.

Ahora bien, en la medida en que la investigación histórico-educativa haya de responder a criterios de funcionalidad social — y toda investigación, incluida la histórica, ha de cubrir determinadas expectativas —, la producción científica de este sector de conocimiento necesita ajustarse a un cierto régimen de planificación, sin perjuicio del debido respeto a la libertad de cátedra. Algunos países, como se sabe, disponen desde hace años de servicios nacionales de historia de la educación o de otros centros que coordinan y ponen en comunicación a los miembros de la comunidad investigadora. Ello facilita sin duda la convergencia de programas, el intercambio entre los investigadores y la difusión sistemática de los resultados del trabajo científico. La Sociedad Española de Historia de la Educación ha elaborado algún proyecto en la anterior dirección, sin que hasta el momento haya encontrado eco en las instancias oficiales.

La organización de la investigación histórico-educativa debería atender en el próximo futuro, entre otras, a las cuestiones relacionadas con las *infraestructuras* documentales (informatización de fondos de archivos, bibliotecas, hemerotecas, filmotecas, etc.; catalogación e inventario de fuentes; instalación de museos de historia de la educación), el diseño de *programas* científicos (discusión y establecimiento de líneas prioritarias de trabajo, jerarquización de las actividades de investigación, etc.), la *comunicación* entre los profesores e investigadores que trabajan en el sector (intercambios, reuniones científicas, difusión de datos y resultados, publicaciones, etc.) y la búsqueda y asignación de nuevos *recursos humanos, económicos y técnicos*. Algunas de estas funciones están aseguradas en parte hoy por los cauces de comunicación que ha ido creando el mismo colectivo de historiadores de la educación en su propia dinámica interna, pero la coyuntura actual reclama una acción más sistemática que se formalizaría en una auténtica política de investigación.

En el orden teórico y metodológico, es preciso orientar, o reorientar en algunos casos, la investigación científica revisando los ámbitos, temas, modelos y modos de trabajo.

Por lo que se refiere a los *espacios*, la nueva historia de la educación ha inducido amplios desarrollos en los ámbitos de la historia local/regional que han roto con el uniformismo de la historiografía tradicional. Pero esta tendencia ha generado, como ya apuntamos anteriormente, ciertos signos de «balcanización» que están exigiendo tratamientos más sintéticos y comparativos, tanto en función de criterios «nacionales» como en relación a otros marcos de referencia internacionales.

En lo que afecta a los *temas*, aunque la nueva historia de la educación ha ido abriéndose, tal como se ha mostrado en la relación de líneas de investigación, a campos hasta hace pocos años inexplorados, el tratamiento dado a ellos ha sido desigual. En este sentido, una programación de la investigación histórico-educativa debería enfatizar determinados estudios que, a nuestro entender, no han recibido aún la atención suficiente. Entre estos temas habría que aludir a la historia del *currículum*, de los métodos, de la tecnología de la enseñanza, del espacio y del tiempo educativos, de los sistemas de

organización, disciplina y examen, de la profesión docente, de la administración educativa, de ciertas modalidades de educación (infantil, física, especial, etc.), de los círculos pedagógicos y de las mentalidades sociales. El énfasis puesto en los años últimos en la historia de la escolarización debe compensarse con una mayor atención a la intrahistoria de la escuela y a otras cuestiones de la historia social de la educación.

También es preciso definir con más rigor los *modelos* de investigación, trascendiendo el positivismo bancario, acumulativo, y tratando de diseñar o reelaborar paradigmas sistémicos que permitan examinar los problemas educativos desde una perspectiva más global o totalizadora. A este respecto, es necesario reforzar los marcos teóricos del trabajo científico. La crisis de los modelos clásicos (funcionalismo, marxismo, estructuralismo, etc.) no exime de la responsabilidad de construir esquemas conceptuales coherentes que permitan una explicación científica de los hechos históricos.

En relación con todo lo anterior, hay que aludir finalmente a la necesidad de reorientar los *modos de trabajo* del historiador de la educación, reforzando la investigación interdisciplinaria en contacto con otros historiadores y científicos sociales, abriéndose hacia nuevos ámbitos (carencias temáticas), incluido el llamado tiempo presente (que el pudor o cierta prudencia han evitado), ensayando nuevos métodos y haciendo transparente a la sociedad la funcionalidad del conocimiento histórico de la educación.

NOTAS

1. Vid. J. FERREIRA GOMES, «Situação actual da História da Educação em Portugal», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII, 1988, pp. 3-38.

2. Veáanse nuestros trabajos: «Las escuelas normales. Siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación*, 269, 1982, pp. 55-76; «Introducción» a *Historia de la Educación I (Diccionario)*, Madrid, Anaya, 1984, pp. XI-XIX.

3. M. CARDERERA, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*, Madrid, Imp. R. Campuzano, 4 vols., 1854-1858. A. GIL DE ZARATE, *De la Instrucción Pública en España*, Madrid, Imp. Colegio Sordomudos, 3 vols., 1855. J.M. SANCHEZ DE LA CAMPA, *Historia filosófica de la Instrucción Pública en España desde sus primitivos tiempos hasta el día*, Burgos, Imp. Arnaiz, 1871. V. de la FUENIE, «Historia de la Instrucción Pública en España y Portugal», *Revista de la Universidad de Madrid*, 2, 1873, pp. 185-201 y 4, 1873, pp. 465-479, e *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza de España*, Madrid, Imp. Vda. e Hijo de Fuentenebro, 4 vols., 1884-1889. M.B. COSSIO, *La enseñanza primaria en España*, Madrid, Fortanet, 1897.

4. J. PAROZ, *Historia Universal de la Pedagogía*, Valencia, P. Solís, 1878. W.N. HAILMAN, *Historia de la Pedagogía*, Madrid, La España Moderna, 1894. G. COMPAYRÉ, «Historia de la Pedagogía», en *Tratado completo de instrucción...*, Valencia, Imp. Ortega, 1891.

5. J. RUIZ BERRIO, «Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía», *Studia Paedagogica*, 3-4, 1979.

6. A. MOLERO e M.M. POZO (eds.), *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*, Madrid, Departamento de Educación Univ. de Alcalá, 1989.

7. J. RUIZ BERRIO, «La investigación española en Historia de la Educación. La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía», en *1.º Encontro de História da Educação em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, pp. 153-174.

8. Vid. «Introducción» (p. XVI), citada en la nota 2.
9. Así lo reconocen, sin pudor, los mismos autores. Véase, por ejemplo: G. ESCRIBANO, *Historia de la Pedagogía*, Madrid, Imp. «La Enseñanza», 1910.
10. Vid. A. ESCOLANO y otros, *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental (1940-1976)*, Salamanca, Ed. Univ., pp. 25 y ss.
11. W. DILTHEY, *Historia de la Pedagogía*, B. Aires, Losada, 1944. O. WILLMANN, *Teoría de la formación humana (La Didáctica como teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación)*, Madrid, CSIC, 2 vols., 1948. E. CODIGNOLA, *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, B. Aires, El Ateneo, 1964. R. HUBERT, *Historia de la Pedagogía*, B. Aires, Kapelusz, 1952. C. ATKINSON y E.T. MALESKA, *Historia de la Educación*, Barcelona, M. Roca, 1965. R.H. BECK, *Historia social de la educación*, México, Uteha, 1968.
12. D. MORANDO, *Pedagogía*, Barcelona, L. Miracle, 1953. N. ABBAGNANO y A. VISALBERGHI, *Historia de la Pedagogía*, México, FCE, 1964. A. AGAZZI, *Historia de la Filosofía y Pedagogía*, Alcoy, Marfil, 1966.
13. L. LUZURIAGA, *Historia de la Educación Pública*, B. Aires, Losada, 1946, y *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, B. Aires, Losada, 1951.
14. E. HERRERA ORIA, *Historia de la educación española*, Madrid, Veritas, 1941. F. MONTILLA, *Historia de la Educación*, Valladolid, Gráficas Martín, 1959. Este último manual alcanzó una gran difusión (en sólo seis años llegó a la 8.ª edición).
15. M.A. GALINO, *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*, Madrid, Gredos, 1960. I. GUTIERREZ ZULUAGA, *Historia de la Educación*, Madrid, ITER, 1968.
16. J.M. PRELLEZO, *Educación y familia en A. Manjón. Estudio histórico-crítico*, Zurich, PAS-Verlag, 1973. V. CACHO VIU, *La Institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria*, Madrid, Rialp, 1962. M.D. GOMEZ MOLLEDA, *Los reformadores de la España contemporánea*, Madrid, CSIC, 1966. A. JIMENEZ LANDI, *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus, 1973. A. ALVAREZ DE MORALES, *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, Madrid, Pegaso, 1971, y *Genesis de la universidad española contemporánea*, Madrid, 1972. M. y J.L. PESET, *La Universidad española (siglos XVIII y XIX)*, Madrid, Taurus, 1974. M. PEREZ GALAN, *La enseñanza en la Segunda República Española*, Madrid, Edicusa, 1975. M. SAMANIEGO, *La política educativa de la Segunda República*, Madrid, CSIC, 1977.
17. M. DEBESSE y G. MIALARET, *Historia de la Pedagogía*, Barcelona, Oikos Tau, 1973-1974, 2 vols. J. BOWEN, *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder, 1976, vol. I (los volúmenes II y III aparecieron, respectivamente, en 1979 y 1985).
18. Estos análisis están recogidos en la obra citada en la nota 10.
19. En la última década se han traducido, además del último volumen de la trilogía de J. BOWEN, los manuales de A. SANTONI (*Historia social de la educación*, Barcelona, Reforma de la Escuela, 1981) y M.A. MANACORDA (*Historia de la educación*, Mexico, Siglo XXI, 2 vols., 1987). En España se han publicado las obras de A. CAPITAN (*Historia del pensamiento pedagógico en Europa*, Madrid, Dykinson, 2 vols., 1984-1986, e *Historia de la educación en España*, Madrid, Dykinson, 1991, vol. 1). Está anunciada también la próxima aparición de la obra colectiva, dirigida por B. DELGADO, *Historia de la educación en España y América*, editada por la Fundación Santa María en tres volúmenes.
20. Las producciones monográficas y artículos especializados pueden consultarse en la revista *Historia de la Educación* y las actas de las reuniones científicas. El *Boletín* de la Sociedad Española de Historia de la Educación da cumplida cuenta de toda esta documentación.
21. J. CARBONELL, «Crónica de las I Jornadas d'Historia de l'Ensenyament als Països Catalans», *II Jornadas (Comunicaciones)*, Mallorca, 1978, pp. 150-152.
22. Vid. E. MENENDEZ UREÑA, *Krause, educador de la Humanidad*, Madrid, Unión Editorial, 1991; Monografía del n.º 9, 1990, de *Historia de la Educación*, coordinada por P. ALVAREZ LAZARO; T. GARCIA REGIDOR, *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Madrid, Fundación Santa María, 1985.

23. Vid. J.L. GUEREÑA y A. TIANA (eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*, Coloquio Hispano-francés, Casa Velázquez CIREMIA- UNED, Madrid, 1989. El CIREMIA organizó en 1985 un coloquio sobre «La enseñanza primaria y preprofesional en España y América Latina», otro en 1987 sobre «Escuela e Iglesia en España y América Latina» y un tercero en 1990 sobre «La universidad en España y América Latina». Grupos de estudios americanistas funcionan también en las universidades de Barcelona, Salamanca y UNED.
24. *Higher Education and Society. Historical Perspectives*, Actas del VII Congreso de la ISCHE, Salamanca, Departamento de Historia de la Educación, 1985, 2 vols.
25. *Lorenzo Luzuriaga y la política educativa de su tiempo*, Ciudad Real, Diputación Provincial, 1986.
26. J. RUIZ BERRIO y otros, *Manual B. Cossío. Un educador para un pueblo*, Madrid, UNED, 1987.
27. C. GAMERO, *Un modelo europeo de renovación pedagógica: José Castillejo*, Madrid, CSIC, 1988.
28. E. HUERTAS y otros, *León y la Institución Libre de Enseñanza*, León, Diputación Provincial, 1987.
29. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, *Simposium Internacional sobre Educación e Ilustración*, Madrid, MEC, 1988. *La Revista de Educación*, editada por el MEC, ha ido editando en los últimos años diversos números sobre temas histórico-educativos: La Ilustración en España/Historia de la infancia/ Historia del curriculum/ Alfabetización.
30. Véase nota 10.
31. G. OSSENBACH y M. PUELLES (eds.), *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, UNED, 1990.
32. DIPUTACION PROVINCIAL DE SALAMANCA, *Cien años de escuela primaria en España (1875-1975)*, Salamanca, Ed. Diputación, 1990.
33. J. ALVAREZ JUNCO y S. JULIA, «Tendencias actuales y perspectivas de investigación en historia contemporánea», *Tendencias en Historia*, Madrid, CSIC, 1990, p. 61.
34. I. TURIN, *La educación y la escuela en España de 1874 a 1903*, Madrid, Aguilar, 1967.

UN CAMPO ABIERTO, EN EXPANSIÓN E INTERDISCIPLINAR: LA HISTORIA DE LA ALFABETIZACIÓN

ANTONIO VIÑAO FRAGO (*)

En julio de 1988 y patrocinados por la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, tuvieron lugar en la Universidad Internacional «Menéndez Pelayo» unos Encuentros con el título de «Tendencias en historia». En una de las ponencias, la relativa a Historia Moderna, los autores, García Cárcel y Martínez Shaw, en un capítulo sobre líneas y campos prioritarios de investigación, afirmaban que muchos programas exigían «el trabajo en equipo», incluso «una coordinación a nivel nacional para obtener resultados aplicables a todo el territorio español». Un «ejemplo típico», a su juicio, sería el de «los niveles de alfabetización, que sólo ha producido hasta el presente trabajos de alcance limitado y de difícil comparación, por lo que exigiría la organización de una vasta investigación»⁽¹⁾.

La situación ha cambiado algo desde entonces, aunque no sustancialmente. Sobre todo si, como se verá, una investigación de esta índole ya no puede limitarse a los «niveles», a lo cuantitativo, y requiere además una colaboración interdisciplinaria.

EL ANALFABETISMO COMO CENTRO DE ATENCIÓN

Uno de los rasgos socioculturales más significativos de la España contemporánea ha sido el analfabetismo. Hacia 1860 un 70%, aproximadamente, de la población de diez y más años no sabía escribir o leer. Dicho porcentaje descendería lentamente hasta el 56,2% en 1900, el 32,4% en 1930 y el 14,2% en 1950, de acuerdo con los datos oficiales de los censos de población. A mediados del siglo XIX, pues, tres de cada cuatro personas mayores de diez años eran incapaces de recibir información por sí mismas

(*) Universidad de Murcia.

Este texto constituye una versión ampliada y puesta al día del artículo del mismo título publicado en el *Bulletin d'histoire contemporaine de l'Espagne*, 14, 1991, pp. 14-24.

a través de la lectura o de comunicarse por escrito. En 1900 la proporción había descendido a dos de cada cuatro y todavía, en 1940, se acercaba a una de cada cuatro. Como es obvio, no carecían de educación o contactos con la cultura escrita. Pero sí de instrucción o dominio de la lectura y escritura. No habían pasado por la escuela o ésta había sido en sus vidas una circunstancia episódica. Un buen número había olvidado, por falta de práctica, las habilidades en ella torpe y malamente aprendidas⁽²⁾. Ninguna otra agencia social — la familia, la parroquia, el ejército, el gremio u otra asociación cultural o laboral — había cubierto este vacío.

El análisis tradicional de este hecho, casi exclusivamente circunscrito al siglo XX, realizado por Jimeno Agius, Olóriz, Luzuriaga, Guzmán Reina, Gil Carretero, Rodríguez Garrido y Cerrolaza, y más recientemente Samaniego Boneu⁽³⁾, constituye una más o menos buena descripción de la evolución y distribución del analfabetismo por sexos, edades, provincias, etc., acompañada de un intento de determinar sus causas — económicas, étnicas, geográficas, sociales, etc. — que concluye con un acuerdo básico: la atribución del analfabetismo a la no escolarización e irregular o temporalmente escasa asistencia escolar⁽⁴⁾. Sólo han considerado posible, por ausencia de perspectiva histórica e internacional, un modo o vía hacia la alfabetización: el que tiene lugar a través del sistema escolar formal tal y como hoy lo conocemos⁽⁵⁾.

En síntesis, estos trabajos permiten conocer algo o bastante sobre el analfabetismo — y en el período censal, es decir, desde 1860 — pero bien poco acerca de la alfabetización. Su centro de interés es una ausencia o carencia, en cierto modo lo inexistente o al menos aquello que se define por lo que no es; el modo más inadecuado, sin duda, para analizar lo que se es, es decir, la cultura oral de las sociedades, grupos o personas no alfabetizadas⁽⁶⁾. De aquí que, no integrados en un contexto comparativo, estos estudios no consideren aspectos tales como la semialfabetización, la alfabetización restringida, los diversos agentes, modos y vías hacia la alfabetización, la historia de la lectura y escritura como prácticas socioculturales y las paradójicas relaciones de la alfabetización — no del analfabetismo — con el proselitismo religioso y político y los procesos de industrialización, terciarización y urbanización. O, mucho menos aún, las interacciones, préstamos e influencias entre lo oral y lo escrito o la cultura «cult» y la popular o subalterna.

Nadie osaba, además, aventurarse en períodos anteriores al censo de 1860, el primero en proporcionar datos sobre el número de personas que sabían leer y leer y escribir. La ausencia de información censal y la férrea identificación de la alfabetización con el dominio de la lectura y escritura, ignorando otras situaciones posibles — desciframiento de textos ya memorizados o conocidos o de determinados tipos de letras y no de otros, semialfabetización, lecturas públicas, etc. — explican las burdas, no inhabituales e imprecisas estimaciones de quienes extrapolaban hacia atrás en el tiempo los resultados censales de la segunda mitad del siglo XIX.

Cambios recientes. Nuevos estudios y enfoques

El interés despertado en España por la alfabetización como proceso histórico ha sido escaso y tardío en comparación con lo acaecido en los últimos veinticinco años en Gran Bretaña, Estados Unidos, Francia, Italia, Alemania o Suecia⁽⁷⁾. Se ha suscitado además, salvo excepciones, desde departamentos universitarios o centros de investigación franceses sobre historia o historia de la cultura y literatura españolas que, conocedores de los trabajos realizados en Francia desde perspectivas diferentes — Fleury y Valmary, Furet y Ozouf, Chartier, Compère, Julia, Martín, Queniart, Hébrard, Vovelle, etc. — contemplaban como casi nada o bien poco se había hecho al respecto en España. Nada tiene de extraño, por ello, que los dos primeros coloquios sobre historia de la alfabetización en España fueran hispano-franceses por la nacionalidad de los asistentes y que tuvieran lugar en ese enclave o territorio francés que es la Casa de Velázquez en Madrid, 1980⁽⁸⁾, y en Toulouse en 1982⁽⁹⁾. Nada tiene de extraño, asimismo, que en dichos coloquios la historia de la alfabetización se contemplara como historia del libro y de la lectura, en el primer caso, y de la escolarización y difusión de la cultura escrita, en el segundo. Sólo recientemente la historia de la alfabetización ha empezado a estar en el punto de mira de los historiadores en general — inserta casi siempre bien en la historia de la cultura, bien en lo que se ha dado en llamar historia de las mentalidades — y de los historiadores de la educación, la literatura, la escritura, la imprenta o el libro. Cuáles son, en síntesis, las líneas, orientaciones y problemas básicos de estos trabajos?

En primer lugar, por fin se ha iniciado un estudio más o menos sistemático de la alfabetización en épocas anteriores a 1860, a partir del cómputo y análisis de las firmas en documentos fiscales (para los siglos XVII y XVIII), declaraciones de testigos y acusados ante la Inquisición (siglos XVI al XVIII), testamentos (siglos XVII al XIX) u otros documentos notariales (siglos XVI al XIX)⁽¹⁰⁾. De entre estos trabajos destacan los de Bartolomé Bennassar para los siglos XVI y XVII en las provincias de la Corona de Castilla⁽¹¹⁾, Sara T. Nalle en relación con la diócesis conquense en los siglos XV al XVII⁽¹²⁾, Serafín de Tapia sobre Avila en el siglo XVI⁽¹³⁾, Fernando Marcos Alvarez y Fernando Cortés Cortés sobre Extremadura meridional en el siglo XVII⁽¹⁴⁾, Claude Larqué sobre Madrid en el XVII⁽¹⁵⁾, Jacques Soubeyroux sobre la segunda mitad del XVIII en diversas poblaciones⁽¹⁶⁾, Joël Saugnieux sobre la misma época aunque desde una perspectiva diferente⁽¹⁷⁾, Juan Eloy Gelabert sobre Galicia en los siglos XVII al XIX⁽¹⁸⁾, Antonio Viñao y Pedro Luis Moreno sobre las ciudades de Murcia y Lorca, respectivamente, desde mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XIX⁽¹⁹⁾, Baudilio Barreiro sobre Oviedo y Avilés en los siglos XVII y XVIII⁽²⁰⁾, M.J. de la Pascua sobre diversas localidades gaditanas desde 1675 a 1800⁽²¹⁾ y Montserrat Ventura sobre Mataró en la segunda mitad del siglo XVIII⁽²²⁾. Tales estudios han generado, como era de esperar, debates sobre el valor, alcance, metodología e interpretación de dichos

cómputos y análisis, así como la consideración de otros modos, vías y usos de la lectura y escritura hasta ahora no analizados.

Este cambio de enfoque (desde el analfabetismo a la alfabetización y desde un modelo histórico único a la diversidad conceptual y tipológica) ha hecho posible, a su vez, que los datos censales ya conocidos hayan sido objeto de nuevos análisis relacionados con la historia de la lectura y la determinación del número de lectores potenciales⁽²³⁾. También su comparación con otros anteriores a fin de valorar el paso, durante el siglo XIX, desde un modelo de alfabetización «Antiguo Régimen», en el que el dominio de la lectura estaría más extendido que el de la escritura, a otro basado en el aprendizaje simultáneo de ambas habilidades. La comparación entre los resultados del censo de 1860 y los ofrecidos en 1841 por una fuente no oficial, elaborados sin duda a partir de la estadística estatal, sólo parcialmente conocida, de dicho año, muestra el contraste, en solo diecinueve años, entre ambos modelos tras la introducción en la escuela del aprendizaje simultáneo de la lectura y escritura (cuadro n.º 1)⁽²⁴⁾.

Cuadro n.º 1
Evolución de la alfabetización (1841-1860)

TOTAL	1841		1860	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Saben leer y escribir	1.290.257	9,7	3.129.921	20,0
Sólo saben leer	1.946.990	14,6	705.778	4,5
Analfabetos	10.108.829	75,7	11.837.391	75,4
Alfabetizados	3.237.247	24,3	3.835.699	24,5
HOMBRES				
Saben leer y escribir	1.141.644	17,1	2.414.015	31,1
Sólo saben leer	1.480.344	22,2	316.557	4,1
Analfabetos	4.051.050	60,7	5.034.545	64,8
Alfabetizados	2.621.988	39,3	2.730.572	35,2
MUJERES				
Saben leer y escribir	148.613	2,2	715.906	9,0
Sólo saben leer	466.646	7,0	389.221	4,9
Analfabetos	6.057.779	90,8	6.802.846	86,8
Alfabetizados	615.259	9,2	1.105.127	13,9

Nota: Los porcentajes de 1860 se han obtenido a partir de la población total y de ambos sexos del censo de dicho año. Los de 1841 a partir del cálculo estimado de la población total (13.346.077), así como masculina y femenina (al 50%), teniendo en cuenta los censos más fiables y cercanos en el tiempo, los de 1833 (12.286.941) y 1857 (15.464.340) y deduciendo de estas cifras un incremento medio anual de 132.392 habitantes entre estas dos fechas.

En segundo lugar, la historia de la alfabetización se ha convertido en referencia o centro de interés de los historiadores del libro y de la imprenta, de la literatura, de la escritura y de la educación, aún cuando no se atisban muestras de un interés sistemático

por ella desde la antropología, la psicología o la lingüística. Esto explica la escasa difusión en España, salvo entre los especialistas respectivos — y aún entre ellos —, de las obras de Walter J. Ong, Eric A. Havelock, Jack Goody, Harvey J. Graff, Silvia Scribner y Michael Cole, entre otros autores, así como la ausencia de programas de investigación similares a los emprendidos en el *Centre d'Anthropologie des Sociétés Rurales de Toulouse* por Daniel Fabvre y Dominique Blanc o por Roger Chartier en Francia⁽²⁵⁾ y en Italia por el grupo de *Alfabetismo e Cultura Scritta* (Armando Petrucci, Attilio Bartoli Langeli)⁽²⁶⁾. Hay buenos ejemplos sin duda, en los últimos años, de estudios sobre la historia de la imprenta, del libro y de las bibliotecas⁽²⁷⁾, la literatura y cultura populares⁽²⁸⁾ y la escritura⁽²⁹⁾. Incluso de investigaciones como la ya citada de Pedro Luis Moreno, sobre alfabetización y cultura impresa en Lorca desde 1750 a 1850, que combinan el análisis de la alfabetización, escolarización y difusión del libro en un área determinada y durante un lapso de tiempo lo suficientemente dilatado o de trabajos más amplios en esa misma línea⁽³⁰⁾. Asimismo, la próxima publicación, por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de la obra colectiva *Leer en España. 200 años de alfabetización*, coordinada por Agustín Escolano, constituirá una buena síntesis sobre el proceso de la alfabetización en España, en sus distintas lenguas (castellano, catalán, gallego, euskera) y en otros países de habla hispana de Africa y América. La época e información censal — desde 1860 hasta el presente — han sido, por último, objeto de atención reciente. Uno de los estudios, pendiente de publicación, abarca desde 1887 a 1981⁽³¹⁾. Otros trabajos de su coautora y referencias indirectas permiten adelantar una valoración positiva del mismo. Otro tiene su origen en una tesis doctoral leída en la New York University en 1989. Su autora, Clara Eugenia Núñez, la ha dado a conocer — imagino que con alguna modificación, como es usual — en dos textos publicados en 1990 y 1992⁽³²⁾. Un buen conocimiento de la literatura anglosajona sobre el particular y la perspectiva adoptada — el papel del capital humano, evaluado a través de la influencia de la alfabetización en el desarrollo económico y la difusión de la modernidad en la España contemporánea — permiten a la autora confirmar, corregir y aportar nuevos aspectos sobre las relaciones entre escolarización y alfabetización, las causas explicativas de las diferencias regionales o la influencia en el modelo español de transición hacia la alfabetización de la distribución de los recursos presupuestarios de los poderes públicos o, de un modo especial, de las actitudes hacia la educación y alfabetización en general y la educación y alfabetización femenina en particular.

Todo ello refleja, sin duda, una efervescencia e interés por este campo de investigación desde perspectivas diferentes. Se ha ganado en amplitud y diversidad de enfoques, pero se adolece de estudios interdisciplinarios o emprendidos conjuntamente por profesionales de diversos ámbitos académicos. Faltan, en definitiva, investigaciones que, para un período y área determinada, integren análisis sociológicos, antropológicos, psicológicos, filológicos, políticos, económicos, pedagógicos, etc., en relación con los aprendizajes y usos de la lectura y escritura como prácticas sociales y los modos

de producción, difusión, acceso y apropiación de lo escrito. Falta una historia, en suma, de la cultura escrita, así como análisis específicos sobre sus relaciones con otros lenguajes o modos de comunicación orales y visuales y trabajos más amplios sobre los modos de transmisión del saber y mentalidades en las culturas orales primarias o analfabetas y las consecuencias cognitivas, sociales y culturales de la alfabetización en su perspectiva histórica⁽³³⁾.

De lo cuantitativo a lo cualitativo: firmas y censos, agentes y contextos de alfabetización

La atención por los períodos precensales y el correlativo recurso al cómputo y valoración del dominio de la escritura a través de las firmas han sido, como dije, dos de las innovaciones fundamentales producidas en el campo de la historia de la alfabetización en los últimos treinta años. La idea inicial de que gracias a esta metodología podría llegar a elaborarse algo así como un censo de la alfabetización para el total de la población de una época y sociedad determinada, si es que alguien la tuvo, debe ser desechada. Sea cual sea el tipo de fuente manejada — judicial, notarial, fiscal, política — el cómputo y valoración de las firmas sólo puede ofrecernos una radiografía de la alfabetización de una parte de la población, aquella — por lo general masculina y de grupos sociales acomodados — que es requerida para estampar su firma en un documento dado. Asimismo, sólo el análisis serial de una fuente periódica, cuya representatividad no experimente cambios o inflexiones, puede ofrecernos sucesivas imágenes en movimiento, o sea, la evolución del fenómeno.

Las comparaciones, por otra parte, requieren cautelas. Incluso aunque los datos hayan sido obtenidos a partir de la misma fuente — por ejemplo, testamentos o un donativo fiscal o declaración jurada —. La difusión y práctica social de un determinado instrumento notarial o documento judicial o administrativo varían de una época a otra y de un espacio a otro.

Con todo y ello la fiabilidad global de la firma como indicador del nivel de alfabetización está sobradamente demostrada. Pero, léase bien, no se trata del nivel de alfabetización tal y como podríamos entender hoy este concepto o como es censalmente evaluado. Lo que se mide es si se sabe o no firmar y, caso de saber, el dominio o calidad de la firma. No más que eso ni tampoco menos. No hay que pedirle a la fuente lo que no puede dar, ni por eso sostener la inutilidad de tales estudios. Los ya realizados, junto a evidencias indirectas tales como la producción y comercio del libro o el nivel de escolarización, permiten confirmar o matizar hipótesis hasta ahora mantenidas, tales como el estancamiento de la alfabetización entre 1620/1640 y 1730/1740 tras algo más de un siglo de ascenso, la ligera recuperación desde esta última fecha hasta 1808 y su posterior estabilización hasta mediados del siglo XIX. También las profundas diferencias entre ambos sexos, las zonas rural y urbana, los diversos grupos profesionales, las diferentes

regiones o localidades y en los ritmos de su evolución y situaciones. Lo que es válido para un lugar, profesión o sexo no lo es, en la misma época, para otros.

Queda no obstante mucho por conocer sobre la distribución geográfica y social y la evolución temporal de la alfabetización. En cuanto a la época contemporánea (siglos XIX-XX), quedan aspectos oscuros e hipótesis a validar. Del estancamiento del primer tercio o incluso primera mitad del siglo XIX no hay duda alguna. Donde se diverge es en las causas del mismo. Hay quienes ponen el acento en la crisis política, financiera, cultural y educativa de la guerra de la independencia y del reinado de Fernando VII y hay quienes, sin negar dicha crisis, prestan más atención a los supuestos efectos negativos sobre la red escolar de las desamortizaciones de Mendizabal (1836) y Madoz (1855), o sea, de la revolución liberal. Son necesarios estudios geográficamente limitados que analicen unos y otros efectos. Por otra parte, la información censal sobre el analfabetismo y la alfabetización ha sido objeto casi siempre de análisis globales de ámbito estatal o, en todo caso provincial. No se ha ido más allá por lo usual. En los archivos municipales se hallan en ocasiones las respuestas locales a tales censos, los documentos originales. En tales casos son posibles análisis más pormenorizados e incluso la evaluación del grado de fiabilidad de los mismos a través del seguimiento de su realización y de la confrontación de sus resultados con los oficialmente ofrecidos⁽³⁴⁾. También carecemos de análisis seriales, a partir de estadísticas oficiales, de la alfabetización de grupos sociales específicos como los reclutas, la población reclusa, los concejales o los miembros de las juntas locales de primera enseñanza.

El proceso de alfabetización no sólo se muestra irregular y discontinuo. También es ideológicamente ambivalente. Ello nos conduce desde lo cuantitativo a lo cualitativo. Desde el cómputo y análisis de su evolución y distribución a los agentes y contextos de alfabetización. De entre los agentes, al Estado (escuela, ejército, campañas de alfabetización, bibliotecas públicas), la Iglesia (catequesis, editoriales, prensa y librerías católicas, hojas parroquiales, propaganda religiosa escrita) y asociaciones culturales (ateneos, círculos, sociedades de recreo y lectura, casinos), políticas o sindicales. De entre los contextos, al escolar, sin duda, pero también al familiar, al autodidacta, al societario o del grupo de iguales y, en especial, al medio urbano, la ciudad, allí donde nació la cultura escrita y donde ésta deviene un elemento cotidiano y usual, no extraño ni ajeno. He ahí todo un campo de investigaciones con algún que otro trabajo ya publicado o en curso de realización pero prácticamente inédito en bastantes de sus ámbitos⁽³⁵⁾. Será sin duda en este punto, el de los agentes y contextos, donde la investigación sobre la alfabetización en euskera en los últimos cincuenta años, llevada a cabo por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco y todavía no publicada, resulte más sugerente y sirva de modelo teórico y metodológico para estudios posteriores. En ella se combinan los modos de alfabetizar y usos del euskera con los códigos ideológicos y contextos sociales de la alfabetización a fin de establecer una tipología de la misma y caracterizar los diferentes periodos (alfabetización restringida:

hasta 1970; extensiva: 1970-1980; institucional: 1980-1990) a los que corresponden unos modos específicos (literario, crítico e instrumental, respectivamente), así como unos determinados usos, agentes y contextos de aprendizaje y uso. Esta investigación posee asimismo un interés relevante por la excepcionalidad del caso estudiado: la alfabetización, ya en la segunda mitad del siglo XX, en un idioma de usos y transmisión preponderantemente orales — con cierta diversidad interna —, bajo contextos ideológicos y situaciones diferentes desde la clandestinidad y restricción a la institucionalización, en una sociedad bilingüe, ya alfabetizada a través de la escuela en otro idioma y con un claro nivel de desarrollo industrial y urbano⁽³⁶⁾.

La historia de la lectura y escritura como prácticas sociales

La historia de la alfabetización es la historia de dos actividades humanas: la lectura y la escritura — excluimos en este momento el cálculo. Dos actividades que constituyen prácticas sociales y culturales y que tienen lugar en determinados contextos y con determinados soportes. Ambas historias, ambos campos, han experimentado profundas mutaciones en los últimos años.

La historia de la lectura implica, desde luego, el cálculo de los lectores potenciales y el análisis de la evolución de la producción y comercio de lo impreso, así como de su posesión y almacenamiento en bibliotecas⁽³⁷⁾. También de su enseñanza y del acceso al medio impreso. No termina sin embargo ahí. Debe incluir también la de las maneras y modos de leer y la de los actos de lectura en sí mismos como actos de apropiación y recreación de lo leído. Con ello, el acento se traslada desde la producción a la recepción, desde lo impreso, sobre todo el libro, a su lectura, al lector como generador de significados y al libro, hoja o folleto como soporte material de los mismos. Ello requiere el recurso a nuevas fuentes (iconográficas, autobiográficas, literarias), una nueva manera de considerar lo impreso (tipografía, formato, ilustraciones, tipo de edición, etc.) y la elaboración, para cada época, lugar y grupo social, de toda una tipología de actos de lectura, de los modos y maneras de leer⁽³⁸⁾. Pero no sólo hay actos de lectura, prácticas de lectura y lectores reales, también hay lectores ideales, lectores supuestos e imaginados, es decir todo un discurso teórico en relación e interacción con dicha práctica. La traducción y recepción en 1878 de la obra de Legouvé⁽³⁹⁾ y la introducción en los planes de estudio de las Escuelas Normales de la Teoría de la lectura y de la escritura, propició la aparición de manuales y libros sobre el particular. Manuales y libros en los que también pueden hallarse referencias a las prácticas lectoras, si bien desde la perspectiva de su consideración como correctas o incorrectas, deseables o indeseables⁽⁴⁰⁾.

La bondad o maldad de la lectura, la sujeción de la misma a criterios normativos, debe analizarse por supuesto en relación con lo leído, pero también con la práctica lectora en sí misma, los modos y maneras de leer, los lugares de lectura y la implicación

de la voz y del cuerpo en dicha práctica, tal y como se indicaba en dichos manuales, teorías o artes de la lectura⁽⁴¹⁾.

Todo lo dicho en relación con la lectura puede afirmarse, y en mayor grado, con la escritura, una práctica social todavía menos conocida y estudiada. El análisis en este campo se reducía, hasta hace poco, al de la evolución de las formas gráficas con el fin de facilitar su lectura, así como la datación y localización de los textos manuscritos o impresos, y, como mucho, al de la caligrafía y libros relativos a ella, la difusión de la imprenta y evolución de las técnicas tipográficas y la enseñanza de la escritura. Queda mucho por investigar en estos últimos aspectos, y todo lo que se haga será bienvenido, pero ya es también insuficiente. El foco, el punto de atención, hay que dirigirlo en este caso a la escritura como práctica social, a su difusión y usos, a la tipología de los mismos, a sus consecuencias y a la escritura como tecnología, es decir, a sus soportes materiales. Para cada época y lugar se requiere un inventario de usos y soportes. De usos oficiales y privados, institucionales y particulares, públicos y restringidos. Usos del poder político y administrativo, del eclesiástico y económico. Usos que van desde la literatura administrativa, hasta el bando, pasando por la escritura monumental o expuesta — expresión y signo de poder —, la publicidad y la escritura marginal callejera. Desde lo utilitario y profesional, hasta lo estético, lo académico, lo literario y lo privado. Y, en este último ámbito, desde la agenda o diario, la lista de tareas o la nota familiar hasta el libro de cuentas, la carta o tarjeta postal. Pero la escritura requiere instrumentos, es toda una técnica con soportes materiales. Instrumentos y soportes que varían en función de la época, lugares, usos, contenidos, usuarios y destinatarios. Instrumentos y soportes de difusión asimismo más o menos restringida o generalizada. He ahí todo un mundo necesitado de clarificación y análisis⁽⁴²⁾.

Alfabetización e historia de las mentalidades

Los estudios sobre historia de la alfabetización suelen incluirse, en las actas de congresos, revistas o libros de autoría colectiva, en el epígrafe de historia cultural o de las mentalidades. Dado que no son historia económica, política o social, aunque guarden relación con todas ellas, y dado, asimismo, que los que a ella se dedican suelen ser historiadores de la imprenta o el libro, de la educación o de la literatura, los términos cultura y mentalidad parecen ser los más adecuados. En cuanto al concepto de historia cultural nada diré. Sí en cambio en relación con el de historia de las mentalidades.

Bajo esta denominación tan vaga se han incluido trabajos sobre historia de lo cotidiano (vestimenta, comida, ritmos biológicos y sociales, etc.), de los ritos y prácticas religiosas, del mundo familiar e infantil, el folklore y fiestas populares y un largo etcétera en el que figura la historia de la alfabetización. Desde la idea inicial de una historia de las inercias y persistencias, de las continuidades y hábitos, tampoco no muy bien definida, se ha pasado a un cajón de sastre en el que todo o casi todo lo que no es política

ni economía — de lo social casi no se habla — es mentalidad. El término necesita ser concretado y redefinido si se pretende que sea útil. Esta concreción y redefinición puede hacerse desde diferentes perspectivas y una de ellas es la que aporta la historia de la alfabetización.

Efectivamente, la historia de la alfabetización aunque no sea sólo historia de las mentalidades, es sobre todo historia de las mentalidades, o sea, de la mente humana. Y ello de un modo peculiar que el historiador de la alfabetización no debe olvidar nunca. Dos son las ideas, simples y a la vez cruciales, que sustentan esta afirmación: la historicidad de los procesos cognitivos o habilidades mentales, gracias a la plasticidad neural del cerebro, y su relación con las prácticas sociales en que se ejercitan, el contexto en que se producen y, en especial, los modos de procesar, almacenar y transmitir información, es decir, los modos de comunicación. Aún reconociendo que «el mensaje no puede ser razonablemente reducido al medio», sí es cierto que «cualquier cambio en el sistema de comunicación humana»; en sus elementos, contexto o tecnología, tendrá «grandes consecuencias» en su contenido, en los modos de expresión, reflexión y pensamiento y en los «sistemas cognitivos funcionales», es decir, en la estructuración interna de la mente y cerebro humanos⁽⁴³⁾.

Dichas consecuencias y transformaciones pueden ser apreciadas mediante un análisis histórico de los productos de la mente humana y de un modo especial, entre ellos, del lenguaje en sus diversas modalidades, así como de la interacción entre los mismos. Así, ha sido posible y sigue siendo posible estudiar las consecuencias cognitivas no de la invención de la escritura, del alfabeto o la imprenta, sino de los usos que se hicieron de dichas tecnologías de la palabra⁽⁴⁴⁾, o, ya en nuestros días, de la omnipresente publicidad, la prensa o en general las nuevas tecnologías de lo oral y lo escrito, desde la radio y el teléfono a la máquina de escribir, la fotocopidora y la videoescritura. Incluso, ampliando el registro de lenguajes, analizar los cambios en el modo de ver y leer la realidad que han supuesto las tecnologías de lo visual y audiovisual, desde la fotografía y el cartel hasta la televisión y la infografía. Cambios, irrupciones e invenciones muy recientes en algunos casos, pero en otros con la suficiente perspectiva y distancia temporal para que el historiador se interese, en calidad de tal, por ellos.

Todo esto sí puede calificarse como historia de las mentalidades: historia de las interacciones entre lo oral y lo escrito; del tránsito desde la oralidad a la escritura y del retorno a la primera, a una oralidad ya diferente⁽⁴⁵⁾; de la difusión, modalidades y acceso a la cultura escrita, de los modos de procesar, almacenar y transmitir el saber, del comunicarse y expresarse, del pensar y leer la realidad, de la mente humana, en suma, como producto sociohistórico⁽⁴⁶⁾. Esta es la última y ya definitiva fase de la historia de la alfabetización, un campo de investigación abierto, en expansión e interdisciplinar. Un campo en el que la diversidad de lenguas, usos lingüísticos orales y escritos y contextos de uso hacen del caso español un laboratorio privilegiado de estudio. Un campo prácticamente virgen para el historiador.

NOTAS

1. Ricardo GARCÍA CÁRCCEL y Carlos MARTINEZ SHAW, «Historia moderna. Tendencias actuales y perspectivas de investigación», in *Tendencias en Historia*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990, p. 46.
2. Los testimonios sobre el analfabetismo de retorno o por desuso son abundantes. Dos buenos ejemplos, en situaciones y épocas diferentes, pueden verse en Felipe PICATOSTE, *Ultimos escritos*, Madrid, 1892, p. 243 (capítulo «Leer, escribir y contar») y Julian A. PITT-RIVERS, *Los hombres de la sierra. Ensayo sociológico sobre un pueblo andaluz*, Barcelona, Grijalbo, 1970, p. 90, nota n.º 1. Estudios recientes no comparables sin más, por tratarse de otras escrituras y contextos (Marruecos, años 80), pero válidos como referencia, cifran en cinco el número de años de escolarización necesarios para evitar este tipo de analfabetismo (Daniel A. WAGNER, «Literacy Assesment in the Third Word: An Overview and Proposed Schema for Survey Use», *Comparative Education Review*, 34 (1), 1990, pp. 112-138).
3. José JIMENO AGIUS, *La instrucción primaria en España. Estudio estadístico*, Madrid, 1885, pp. 11-30. Federico OLORIZ, *Analfabetismo en España*, Madrid, 1900. Lorenzo LUZURIAGA, *El analfabetismo en España*, Madrid, 1919 y 2 edición, puesta al día y aumentada, Madrid, 1926. Antonio GUZMAN REINA, Santos GIL CARRETERO, Fernando RODRIGUEZ GARRIDO y Alfredo CERROLAZA ASENJO, *Causas y remedios del analfabetismo en España*, Madrid, Junta Nacional contra el analfabetismo, 1955. Mercedes SAMANIEGO BONEU, «El problema del analfabetismo en España», *Hispania*, 124, 1973, pp. 375-400.
4. Para los años centrales del siglo XIX, Federico SANZ DIAZ llega a similares conclusiones: «escolarización y alfabetización son términos sinónimos» («El proceso de institucionalización e implantación de la primera enseñanza en España (1838-1870)», *Cuadernos de Investigación Histórica*, 4, 1980, pp. 229-268, cita en p. 262).
5. Sobre los diferentes modelos históricos de alfabetización, véase Antonio VIÑAO, «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica», *Historia de la Educación*, 3, 1984, pp. 151-189, y 4, 1985, pp. 209-226, en especial la segunda parte.
6. Antonio VIÑAO, «Oralidad y escritura. Las paradojas de la alfabetización», in *La Comunidad de Madrid por la alfabetización*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, 1990, pp. 31-45.
7. Renuncio en este artículo, por su extensión, a dar cuenta de dichas investigaciones y estudios. El lector interesado puede consultar Antonio VIÑAO, «Del analfabetismo a la alfabetización...», ob. cit., si bien la literatura sobre el particular ha crecido espectacularmente en los cinco últimos años. Un breve intento de recapitulación, de 1988, es el de Harvey J. GRAFF, «Whiter the History of Literacy?. The Future of the Past», *Communication*, 11, 1988, pp. 5-22. Para el periodo anterior a 1985, una de las mejores síntesis sobre el estado de la cuestión y la bibliografía existente es el artículo de Carl F. Kaestle, «The History of Literacy and the History of Readers», *Review of Research in Education*, 12, 1985, pp. 11-53.
8. *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime*, Paris, Editions A.D.P.F., 1981.
9. *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne, XVI^{ème}-XIX^{ème} siècles*, Paris, C.N.R.S., 1987. El título original del coloquio fue «Instruction, lecture et écriture en Espagne (XVI^{ème}-XIX^{ème} siècles)».
10. No es posible el recurso en España, para este tipo de trabajos, a las actas o registros matrimoniales. Con escasas excepciones sólo incluyen la firma del párroco. Esto dificulta, por ejemplo, la comparación con los datos obtenidos en Francia por Louis Maggiolo que han servido de base a tantos estudios posteriores.
11. Marie-Christine RODRIGUEZ y Bartolomé BENNASSAR, «Signatures et niveau culturel des témoins et accusés dans le procès d'Inquisition du ressort du Tribunal de Tolède (1525-1817) et du ressort du Tribunal de Cordoue (1595-1632)», *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien (Caravelle)*, 31, 1978, pp. 17-46, y Bartolomé BENNASSAR, «Les resistances mentales», in *Aux origines du retard économique de l'Espagne, XVI^{ème}-XIX^{ème} siècles*, Paris, C.N.R.S., 1983, pp. 117-131 (pp. 147-163 de la edición española, Barcelona, Ariel, 1985).
12. Sara T. NALLE, «Literacy and Culture in Early Modern Castile», *Past and Present*, 125, 1989, pp. 65-125.

13. Serafín DE TAPIA, «Nivel de alfabetización en una ciudad castellana del siglo XVI: sectores sociales y grupos étnicos en Avila», *Studia Historica-Historia Moderna*, VI, 1988, pp. 481-502.

14. Fernando MARCOS ALVAREZ y Fernando CORTÉS CORTÉS, *Educación y analfabetismo en la Extremadura Meridional (siglo XVII)*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1987.

15. Claude LARQUIÉ, «L'alphabétisation à Madrid en 1650», *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, 1981, pp. 132-157 (traducido en *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, XVII, 1980, pp. 232-252) y «L'alphabétisation des madrilénes dans la deuxième moitié du XVII^e siècle. Stagnation ou évolution?», in *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne, XVI^e-XIX^e siècles, ob. cit.*, pp. 73-93.

16. Jacques SOUBEYROUX, «Niveaux d'alphabétisation en Espagne au XVIII^e siècle: premier bilan d'une enquête en cours», *Imprevue*, 1985, pp. 117-135 (traducido en *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, 5, 1985, pp. 159-172), «L'alphabétisation à Madrid aux XVIII^e et XIX^e siècles», *Bulletin Hispanique*, XXXIX, 1987, pp. 227-265 y «L'alphabétisation des corporations de métiers madrilénes aux XVII^e et XVIII^e siècles», in *Madrid en la época moderna: espacio, sociedad y cultura*, Madrid, Universidad Autónoma, 1991, pp. 201-215. Este autor dirige un programa de investigación sobre alfabetización en una veintena de ciudades y provincias de España en la segunda mitad del siglo XVIII que está previsto finalice en 1993.

17. Joël SAUGNIEUX, *Les mots et les livres. Etudes d'histoire culturelle*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon y C.N.R.S., 1986. En el capítulo séptimo, titulado «Alphabétisation et enseignement élémentaire dans l'Espagne du XVIII^e siècle», Saugnieux ofrece una interpretación y síntesis de otros trabajos.

18. Juan Eloy GELABERT GONZALEZ, «Niveaux d'alphabétisation en Galice, 1635-1900», *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne, XVI^e-XIX^e siècles, ob. cit.*, pp. 45-71 y «Lectura y escritura en una ciudad del siglo XVI: Santiago de Compostela», in *La ciudad hispánica durante los siglos XIII al XVI*, Madrid, Universidad Complutense, 1985, t. I, pp. 161-182 y *Bulletin Hispanique*, 3, 1982, pp. 264-290.

19. Antonio VIÑAO, «El proceso de alfabetización en el municipio de Murcia, 1759-1860», in *La Ilustración española*, Alicante, Instituto Juan Gil-Albert, Diputación Provincial de Alicante, 1986, pp. 235-250, y Pedro Luis MORENO MARTINEZ, *Alfabetización y cultura impresa en Lorca, 1760-1860*, Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1989. Esta última localidad, Lorca, disponía ya de un estudio precedente, el de Julio CERDA RUIZ, *Libros y lectura en la Lorca del siglo XVII*, Murcia, Caja Murcia y Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, Universidad de Murcia, 1986.

20. Baudilio BARREIRO, «Alfabetización y lectura en Asturias durante la Edad Moderna», *Espacio, Tiempo y Forma*, 4, 1989, pp. 115-134.

21. M.J. de la PASCUA, «Aproximación a los niveles de alfabetización en la provincia de Cádiz: las poblaciones de Cádiz, El Puerto de Santa María, Medina Sidonia y Alcalá de los Gazules entre 1675 y 1800», *Trocadero*, 1, 1989, pp. 51-65.

22. Montserrat VENTURA I MUNNÉ, *Lletrats i il·lustrats a una ciutat de la Catalunya moderna. Mataró, 1750-1800*, Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana, 1991.

23. Jean-François BOTREL, «L'aptitude à communiquer: alphabétisation et scolarisation en Espagne de 1860 à 1920», in *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne, ob. cit.*, pp. 105-140.

24. *Estadística moderna del territorio español, de la península e islas adyacentes, compendiada y arreglada bajo un nuevo método según los datos y noticias más exactas que han podido adquirirse*, Barcelona, 1843, p. 160. Para un análisis más pormenorizado de esta estadística, así como de las primeras estadísticas oficiales sobre analfabetismo en España, a partir de 1835, véanse Jean-Louis GUEREÑA, «Analfabetismo y alfabetización en España, 1835-1860», *Revista de Educación*, 288, 1989, pp. 185-236, y Antonio VIÑAO FRAGO, «Escolarización y alfabetización: primera mitad del siglo XIX», en Buenaventura Delgado (coord.), *Historia de la educación en España e Hispanoamérica* (en prensa). Este artículo forma parte de una serie de siete sobre el mismo tema, desde el siglo XVI hasta nuestros días, escritos hace ya casi tres años para dicho libro, una síntesis de los cuales («The History of Literacy in Spain: Evolution, Traits, and Questions») se publicó en *History of Education Quarterly*, 30 (4), 1990, pp. 573-599.

25. Daremos cuenta, después, de sus trabajos. Sobre los propósitos iniciales del programa véase Roger CHARTIER, «Les pratiques de l'écrit dans les sociétés traditionnelles (XVII^e-XIX^e siècles). Presentation

d'enquête», *Alfabetismo e Cultura Scritta*, junio 1985, pp. 20-26, tomado del *Bulletin d'information* del Centre de Recherches Historiques de la E.H.E.S.S., febrero 1984.

26. A título ilustrativo y desde una perspectiva metodológica remitimos a Armando PETRUCCI, «Per la storia dell'alfabetismo e della cultura scritta: metodo-materiali-quesiti», *Quaderni Storici*, 38, 1978, pp. 451-465, que recoge el texto presentado en el congreso celebrado en marzo de 1977, en Perugia, con el título de «Alfabetismo e cultura scritta nella storia della società italiana», y «Storia della scrittura e storia della società», *Alfabetismo e Cultura Scritta*, Nuova serie, 2, 1989, pp. 47-63, y Attilio Bartoli LANGELI, Giorgio R. CARDONA y Armando PETRUCCI, «Alfabetismo e cultura scritta in un grupo sociale dato: modello (perfettibile) di riferimento per la raccolta e la sistemazione delle informazione», *Alfabetismo e Cultura Scritta*, dicembre 1980, pp. 21-30.

27. Los de Christian PELIGRY, Jaime MOLL y François LOPEZ, entre otros, incluidos en *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime*, ob. cit. y *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne*, ob. cit., así como, también a título de ejemplo y sin ánimo exhaustivo, los de: Philippe BERGER, *Libro y lectura en la Valencia del Renacimiento*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, 2 vols., 1987; Francesc Xavier BURGOS y Manuel PEÑA, «Imprenta y negocio del libro en la Barcelona del siglo XVIII. La casa Piferrer», *Manuscripts. Revista d'història moderna*, 6, 1987, pp. 181-216; Jean-François BOTREL, *La diffusion du livre en Espagne, 1868-1914*, Madrid, Casa de Velázquez, 1988; Lee FONTANELLA, *La imprenta y las letras en la España romántica*, Berna, Peter Lang, 1982; Luis GARCIA EJARQUE, «Las primeras bibliotecas en las escuelas (la creación de las bibliotecas populares en las escuelas españolas entre 1847-1864)», *Educación y Biblioteca*, 8, 1990, pp. I-XVI, Antonio VIÑAO, «A la cultura por la lectura: las bibliotecas populares (1869-1885)», in *Cultura y educación popular: siglos XIX-XX*, Madrid, Casa de Velázquez, UNED, 1990, pp. 301-335; el monográfico «Libros, libreros y lectores» de la *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, 4, 1984; Bernabé BARTOLOMÉ MARTINEZ, «Las bibliotecas públicas provinciales (1835-1885). Un intento de promoción de la lectura en España», *Revista de Educación*, 288, 1989, pp. 271-304, y «Las librerías e imprentas de los jesuitas, 1540-1767. Una aportación notable a la cultura española», *Hispania Sacra*, 40, 1988, pp. 285-360; Restituto ZORRILLA CASTRESANA, *Los hábitos de lectura de Bilbao durante el estado de excepción: 1876-1879*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1988; los incluidos en las obras colectivas *Histoire du livre et de l'édition dans les pays ibériques. La dépendance*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bourdeaux, 1986, y *Livres et librairies en Espagne et au Portugal (XVI^e-XX^e siècles)*, C.N.R.S., Paris, 1989; los de Fernando CENDAN PAZOS, *La fiesta del libro en España. Crónica y miscelánea*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989, y Javier PAREDES ALONSO, *Mercaderes de libros. Cuatro siglos de historia de la Hermandad de San Gerónimo*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1988, entre otros publicados por esta última editorial; o más recientemente, *L'imprenta valenciana*, Valencia, Consellería de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, 1990; y, sobre todo, el libro de Clive GRIFFIN, *Los Cromberger. La historia de una imprenta del siglo XVI en Sevilla y Méjico*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, 1991.

28. V.V.A.A., *Les productions populaires en Espagne, 1850-1920*, Paris, C.N.R.S., 1986, *Literatura popular y proletaria*, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1986; Gonzalo SANTONJA, *La república de los libros. El nuevo libro popular de la II República*, Barcelona, Anthropos, 1989. Véase también los estudios anteriores, sobradamente conocidos, de Leonardo Romero Tovar, Juan Ignacio Ferreras y Jean-François Botrel para el siglo XIX. Sobre otra lectura no menos popular, la devocional en los siglos XVII y XVIII, véase el artículo de León Carlos ALVAREZ SANTALO, «El texto devoto en el Antiguo Régimen: el laberinto de la Consolación», *Chronica Nova*, 18, 1990, pp. 9-35.

29. El programa de investigación sin duda más prometedor y bien encauzado que conozco es el emprendido por el Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita de la Universidad de Valencia, en la línea de los trabajos realizados en Italia por Armando Petrucci y Attilio Bartoli Langeli. En él se inscriben la tesis de Francisco JIMENO BLAY sobre *La escritura en la diócesis de Segorbe. Una aproximación al estudio del Alfabetismo y la Cultura escrita en el Alto Palancia (1383-1458)*, así como otros trabajos suyos (*Las llamadas ciencias auxiliares de la historia: errónea interpretación? (consideraciones sobre el método*

de investigaciones en Paleografía), Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», Diputación Provincial, 1986), las colaboraciones de este grupo en la revista *Alfabetismo e Cultura Escrita* y el seminario organizado en la referida Universidad de Valencia, en diciembre de 1987, con el sugestivo título de *Escritura, símbols i imatges de la comunicació urbana*. La entrada en escena, desde perspectivas renovadas, de los paleógrafos debe ser saludada con alborozo. La historia de la alfabetización es inviable sin su concurso. Sin el concurso, como es obvio, de aquellos que entienden la paleografía como la ciencia de la escritura.

30. Antonio VIÑAO, «Alfabetización e Ilustración: difusión y usos de la cultura escrita», *Revista de Educación*, n.º especial sobre *La educación en la Ilustración española*, 1988, pp. 275-302.

31. Mercedes VILANOVA y Xavier MORENO, *Evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (en prensa).

32. Clara EUGENIA NUÑEZ, «Literacy and Economic Growth in Spain, 1860-1977», en Gabriel TORTELLA (ed.), *Education and Economic Development since the Industrial Revolution*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1990, pp. 125-151, y *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico de la España Contemporánea*, Madrid, Alianza Editorial, 1992.

33. En esta línea se insertan algunos de mis últimos trabajos: «Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana», *Revista de Educación*, 288, 1989, pp. 35-44; «Oralidad y escritura: las paradojas de la alfabetización», *La Comunidad de Madrid por la alfabetización*, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 1990, pp. 31-45; y «Alfabetización y alfabetizaciones», trabajo en curso de publicación incluido en el ya citado volumen coordinado por Agustín Escolano. En relación con la mentalidad y cultura analfabetas son de sumo interés los trabajos de Mercedes VILANOVA, «Alfabetización y militancia. El 'descubrimiento' de los analfabetos de Barcelona durante la segunda república», *Revista de Educación*, 288, 1989, pp. 255-270 y Mercedes VILANOVA y Dominique WILLIAMS, «Analfabetismo y participación política en Barcelona durante los años treinta», *Historia y fuente oral*, 6, 1991, pp. 89-104.

34. Una vez más tenemos que poner como ejemplo el libro de Pedro Luis MORENO MARTINEZ, *Alfabetización y cultura impresa en Lorca (1760-1860)*, ob. cit. Su análisis del censo de 1860 permite, además, confrontar sus resultados con los ofrecidos por diversas fuentes notariales, en especial los testamentos. Como es obvio también permiten análisis similares algunos padrones municipales, tal es el caso del de Zaragoza de 1900 utilizado por M.ª Rosa DOMINGUEZ CABREJAS, para analizar el analfabetismo de la población de 5 a 12 años en dicha fecha (*Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 1989, t. III, pp. 168-178).

35. Sobre la Iglesia, por ejemplo, Jean-François BOTREL, «La Iglesia católica y los medios de comunicación impresos en España de 1847 a 1917: doctrina y prácticas», in *Metodología de la historia de la prensa española*, Siglo XXI, Madrid, 1982, pp. 119-176. Sobre las escuelas de adultos, Jean-Louis GUERENA, «Les écoles d'adultes en Espagne (1838-1874)», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 12, 1990, pp. 11-44 y «L'enseignement pour adultes en Espagne. Législation, projets et réalités (1838-1874)», *Histoire de l'éducation*, 49, 1991, pp. 49-88. Este mismo autor ha publicado también diversos trabajos sobre las sociedades culturales y recreativas, tales como «L'espace associatif dans l'Espagne de la Restauration», in *Solidarités et sociabilités en Espagne (XVI^e-XX^e siècle)*, Besançon, Université de Franche-Comte, 1991, pp. 335-358. Asimismo, sobre las interacciones entre emigración y alfabetización, véase Narciso de GABRIEL, «Emigración y alfabetización en Galicia», *Historia de la Educación*, 4, 1985, pp. 321-336. En cuanto a las campañas de alfabetización hay un programa de investigación en curso a cargo de Pedro Luis Moreno Martínez, en el que colaboro, del que ya se han publicado algunas muestras: Antonio VIÑAO, «The first national campaign of literacy (1922-1923) in the context of the history of literacy in Spain», en Giovanni GENOVESI y otros (eds.), *History of Elementary School Teaching and Curriculum*, International Series for the History of Education, vol. I, Hildesheim, Lax, Edition Bildung und Wissenschaft, 1990, pp. 157-162, y Pedro Luis MORENO MARTINEZ, «De la alfabetización a la educación de adultos», trabajo en prensa incluido en el ya citado volumen coordinado por Agustín Escolano, y «Alfabetización y educación de adultos en España en 1964, en el contexto internacional. Estudio comparado», en *Homenaje al profesor doctor Don Ricardo Marín Ibáñez*, Madrid, UNED, 1991, pp. 453-462. Sobre el particular puede consultarse también el estudio más descriptivo que

analítico de José BELTRAN SALVADOR, *El sueño de la alfabetización. España, 1939-1989*, Valencia, Generalitat Valenciana, Consellería de Cultura, Educació y Ciència, 1990.

36. La historia de la alfabetización en el País Vasco constituye una de las líneas de investigación básicas de dicho Departamento. A los trabajos de Pauli Dávila y Ana Eizagirre se unen tesis en curso de realización y el mencionado trabajo. La información sobre el mismo procede del seminario que en mayo de 1991 sostuvo con el equipo realizador y de la documentación provisional que me ha sido facilitada por Pauli Dávila.

37. El interés de los investigadores en este último punto se ha centrado sobre todo en el análisis de bibliotecas privadas inventariadas en los protocolos notariales (número de libros, materias, tipos, distribución social de los mismos, etc.). Junto a este tipo de estudios han empezado a surgir otros sobre bibliotecas públicas y asociaciones culturales e instituciones académicas. Destacaré, por otra parte, el especial interés frente a los inventarios de bibliotecas privadas de los de imprentas o librerías. En ellas aparecen aquellos folletos o pequeños libros no recogidos en los anteriores. El número de ejemplares, usualmente indicado, refleja además la respuesta a una posible demanda.

38. En relación con esta nueva orientación en el ámbito de la historia de la lectura remito a: Roger CHARTIER (dir.), *Les usages de l'imprimé*, Paris, Fayard, 1987, y *Pratiques de lecture*, Marseille, Rivages, 1985; Roger CHARTIER, «Las prácticas de lo escrito», en Phillipe ARIES y George DUBY (dirección), *Historia de la vida privada. Del Renacimiento a la Ilustración*, Madrid, Altea, Taurus, Alfaguara, 1989, pp. 113-161, y *L'ordre des livres. Lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIV^e et XVIII^e siècle*, Aix-en-Provence, Alinea, 1992; Anne-Marie CHARTIER y Jean HÉBRARD, *Discours sur la lecture (1880-1980)*, Paris, Centre Georges Pompidou, 1989; Anne-Marie M. Christin (dirección), *Espaces de la lecture*, Paris, Editions RETZ, 1988; así como a los artículos «Qu'est-ce que l'histoire du livre», «Entre l'auteur et le lecteur» y «Pour une histoire de la lecture» de Robert DARNTON, escritos en 1986 y 1987 y recogidos en *Gens de lettres, gens du livre*, Paris, Editions Odile Jacob, 1991, pp. 153-217; y, en el área anglosajona, a Carl F. KAESTLE, «The History of Literacy and the History of Readers», *ob. cit.* y al número monográfico sobre historia de la alfabetización de *History of Education Quarterly*, vol. 30 (4), 1990. Un ejemplo reciente de esta nueva orientación en España, sería el libro de Marta PALENQUE, *El poeta y el burgués (poesía y público 1850-1900)*, Sevilla, Alfar, 1990, en especial el capítulo III dedicado al lector y a la recepción del texto poético.

39. Ernesto LEGOUVÉ, *El arte de la lectura*, Madrid, Imprenta de El Imparcial, 1878.

40. Desde, por ejemplo, el de Vicenté REGULEZ Y BRAVO, *Teoría de la lectura*, Madrid, Imprenta de la Viuda de J.M. Pérez, 1884, hasta los de Godofredo ESCRIBANO HERNANDEZ, *Teoría y mecanismo de la lectura*, Madrid, Imprenta de «La Enseñanza», 1916, y sobre todo Rufino BLANCO SANCHEZ, *Arte de la lectura*, Madrid, 1894, del que conocemos hasta una 5 edición en 1915. Distintos a este tipo de libros serían, como es obvio, los métodos o manuales para el aprendizaje de la lectura y los libros escolares de lectura en los tres grados habituales hasta bien entrado el siglo XX. También estos carecen de investigaciones específicas, aunque quizás lo más estudiado en los últimos años sean los procesos de aprendizaje de ambas habilidades, las de leer y la de escribir. Citaremos sólo dos ejemplos: Vicente FAUBELL ZAPATA, *Acción educativa de los Escolapios en España (1733-1845)*, Madrid, Ediciones SM, 1987, pp. 289-305 y 397-418, y Narciso de GABRIEL, *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, A Coruña, Edicions do Castro, 1990, pp. 352-367.

41. Ahí están, como guías de lectura, *La cruzada de la buena prensa* del obispo de Jaca, Antolín LOPEZ PELAEZ (Barcelona, Gustavo Gili, 1908), *Novelistas malos y buenos* del jesuita Pablo LADRON DE GUEVARA que en 1933 ya andaba por su cuarta edición (la 1.^a es de 1910) y, sobre todo, A. GARMENDIA DE OTAOLA, S.J., *Lecturas buenas y malas a la luz del dogma y la moral*, El Mensajero del Corazón de Jesús, 1949, con suplementos en 1950 y 1960, con dos textos introductorios («Normas de lectura» y «Bibliografía y bibliopsicología») donde se recoge y comenta una amplia bibliografía al respecto. Todo ello es conocido. Pero no sólo está el discurso católico o religioso. También están, necesitados de análisis, el del experto — el bibliotecario, el profesor, el maestro — y el de la cultura «culta», el del hombre «culto» (por ejemplo: José M.^a BORRAS, *Qué debo leer? Guía de lectura para hombres, mujeres y niños*, Barcelona, Sociedad General de Publicaciones, 1931; Carlos SOLDEVILA, *El arte de leer*, Barcelona, Cámara Oficial del Libro,

1935; o Aurora DIAZ-PLAJA, *Les guies de lectura*, Barcelona, Escola de Bibliotecàries de la Generalitat de Catalunya, 1938).

42. Remito de nuevo, en este punto, a los trabajos de Armando Petrucci y Attilio Bartoli Langeli, así como en España, a los del Departamento de Historia de la Antigüedad y de la Cultura Escrita de la Universidad de Valencia y a los recientes libros de: Anna POCA, *La escritura. Teoría y técnica de una transmisión*, Barcelona, Montesinos, 1991; y sobre todo Elisa RUIZ, *Hacia una semiología de la escritura*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992. En cuanto a los tipos, usos y funciones de la escritura, el lector interesado puede encontrar una buena síntesis en Armando PETRUCCI, *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*, Roma, Editori Riuniti, Roma, 1987, pp. 167-263, así como, desde una perspectiva histórica, en Henri-Jean MARTIN, *Histoire et pouvoirs de l'écrit*, Paris, Librairie Academique Perrin, 1988.

43. Jack GOODY, *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal, 1985, pp. 19-20 y 47-48, entre otras. Sobre las posibilidades que abre la incorporación de este enfoque en la docencia e investigación histórico-educativa estoy preparando un trabajo con el título de «Mentalidades, alfabetización y educación: textos y autores, oyentes y lectores», para su inclusión en el libro colectivo coordinado por G.M. Esther AGUIRRE LORA y Miguel PEREYRA sobre la *Reconstrucción del texto histórico en educación; perspectivas internacionales de la nueva historia de la educación*.

44. Remitimos al respecto a: Jack GOODY, *La domesticación del pensamiento salvaje*, ob. cit. y *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza, 1990; Eric A. HAVELOCK, *Origins of Western Literacy*, Ontario, The Ontario Institute for Studies in Education, 1976, y *The Muse Learns to Write. Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present*, New Haven and London, Yale University Press, 1986; y Walter J. ONG, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, F.C.E., 1987.

45. Para una tipología de la oralidad, véase Paul ZUMTHOR, *Introduction à la poésie orale*, Paris, Editions du Seuil, 1983 (pp. 37-38, de la traducción al castellano, editada por Altea, Taurus y Alfaguara, en 1991).

46. A.R. LURIA, *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*, Barcelona, Fontanella, 1980, en especial pp. 13-29 y 203-207, donde se explicita la naturaleza histórico-social de los procesos cognitivos, o bien, en nuestro país, Juan Daniel RAMÍREZ GARRIDO y otros, *Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural*, Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1988.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO EM PORTUGAL: FONTES, MÉTODOS, RESULTADOS

FRANCISCO RIBEIRO DA SILVA (*)

1. Introdução

Há cerca de cem anos (1890), 76% da população portuguesa maior de 7 anos não sabia ler nem escrever⁽¹⁾. Os dados apurados pelo Censo de 1991 indicam a percentagem de 12,7% para o analfabetismo em Portugal. No período de um século os progressos foram notáveis. Mas o nosso entusiasmo desvanecer-se-á depressa se nos dermos conta de que na vizinha Espanha a barreira dos 14% fora ultrapassada em 1950⁽²⁾.

A lentidão do processo de alfabetização no nosso País mostra-se-nos mais evidente e, à primeira vista algo estranha, se concordarmos com a afirmação de Oliveira Marques e de Rui Grácio de que a longínqua lei de 1772 (6 de Novembro) constitui uma das primeiras tentativas no mundo de organização de um ensino primário oficial⁽³⁾.

E se é verdade que esse decreto não visou nunca uma abrangência universal dos portugueses, a partir de 1821 a generalização da instrução popular encheu a boca de muitos Constituintes e na Constituição de 1822, foi exigida, a prazo, como condição para se exercer o direito de voto. Logo depois a Carta Constitucional estabelecia o princípio do ensino primário gratuito para todos os cidadãos (art. 145, 30). E em 1835 o Governo a que pertencia Rodrigo da Fonseca Magalhães proclamava que «sem instrução, a inteligência, como planta inculta, definharia improductiva; as relações sociais seriam continuamente interrompidas e embaraçadas; as transacções mais frequentes da vida sem veículo, a liberdade sem sustentáculo, e os progressos da razão, da verdade, e da moral impossíveis». (Introdução aos decretos de 7 de Setembro de 1835).

Tais afirmações foram repetidas em vários tons no decorrer do século passado. Em 1869, segundo o testemunho de Adolfo Coelho, um professor duma Escola Superior de Aplicação propôs como medida para combater o analfabetismo que, a quem não sou-

(*) Faculdade de Letras, Universidade do Porto.

besse ler, se concedesse somente protecção animal. Segundo o mesmo autor, em 1902 num inquérito promovido pela Associação dos Jornalistas de Lisboa punha-se a questão se se devia proibir o casamento a todo o indivíduo que não fosse capaz de ler e escrever⁽⁴⁾.

Mesmo assim as taxas de analfabetismo que os diversos censos do século XIX e primórdios do actual nos mostram, referentes a maiores de 7 anos, permanecem muito altas: 79,4 % em 1878 para residentes no Continente⁽⁵⁾; 76% em 1890 ; 74,1% em 1900; 69,7% em 1911⁽⁶⁾.

As questões que estes dados suscitam são muitas e variadas: porquê tal lentidão e tal magreza de resultados? Nascedo todos sem letras, que motivos levam as pessoas a buscarem ou a desprezarem a alfabetização? Quem impôs a necessidade do escrito? Quando é que o escrito, entre nós, suplantou o peso do oral? Que meios foram postos à disposição de quem queria aprender? Quem protagonizou este processo? O Estado? As Igrejas? Os Municípios? As diversas associações? Qual o peso real da escola e da escolarização?

Estas e muitas outras perguntas andam sempre à volta de uns quantos conceitos-chave que se apresentam inter-ligados e que me parece serem basicamente os seguintes: alfabetização, escolarização, leitura, modernidade, desenvolvimento.

2. A História da Alfabetização em Portugal

Não podemos afirmar que tais assuntos não têm interessado os investigadores portugueses. Lembrarei aqui a tese bem sucedida e tão conhecida de António Nóvoa (*Le Temps des Professeurs*) mas poderia citar outros trabalhos e autores, como por exemplo, Rogério Fernandes e Joaquim Ferreira Gomes. Aliás, o próprio facto de se ter constituído uma secção de História da Educação na Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e a temática programada para este Encontro Ibérico demonstra tal interesse.

Todavia subsistem, entre nós, grandes lacunas: aquelas a que sou mais sensível referem-se às matérias a que Roger Chartier chama as práticas da escrita e as práticas da leitura⁽⁷⁾. Não obstante alguns trabalhos recentes que marcam a mudança (vg. *Lectures des élites portugaises au XVIII^e siècle*, Paris, Fundação Calouste Gulbenkian, 1987; *Ciência e Política* de João Luís Lisboa, INIC, 1991) ainda não sabemos o suficiente sobre as capacidades de escrita e práticas de leitura dos portugueses. Refiro-me fundamentalmente aos séculos que abrangem a chamada época moderna, mas não excludo o século XIX.

No propósito de dar algum contributo para tentar responder a esse défice, vai para três anos propusemo-nos pôr em marcha na Faculdade de Letras da Universidade do Porto um Seminário integrado no Mestrado de História Moderna a que se chamou Alfabetização, Leitura e Mentalidades em Portugal no Antigo Regime. Os meus colegas não só apoiaram a ideia como me incentivaram a dar-lhe execução.

As minhas credenciais eram apenas uns quantos artigos que havia publicado em atas de Congressos e sobretudo a dissertação complementar de doutoramento que havia aparecido na Revista da Faculdade em 1986⁽⁸⁾. Bem modestas, como é evidente. Mas o que faltava em produção própria capaz, abundava em excelente produção alheia entre a qual me apraz registar os excelentes trabalhos do Prof. Antonio Viñao Frago, da Universidade de Múrcia.

A aprovação e o funcionamento desse Seminário foi fundamentalmente um ponto de partida mas foi também um ponto de chegada. Talvez valha a pena lembrar o caminho percorrido, porque reconstituí-lo pode, de alguma forma, ajudar a fazer a história da História da Alfabetização em Portugal.

Quando, pelos anos 1977/1978 iniciámos as tarefas de investigação que depois iriam resultar na dissertação de doutoramento, as questões ligadas à história da alfabetização já não constituíam qualquer novidade em termos europeus, mas o assunto entre nós era praticamente ignorado. Rui Grácio, no meritório e suculento artigo acima citado e publicado em 1971, fixava em traços largos as circunstâncias e agentes da alfabetização em Portugal, desde os tempos medievais até à revolução liberal. Uma página a duas colunas foi suficiente para condensar tudo quanto se sabia acerca do assunto. Os restantes 4/5 do artigo são dedicados aos avanços estruturais e institucionais que se verificaram entre 1820 e 1931.

Grácio não se limita a apontar princípios reguladores. Apresenta taxas de analfabetismo que elabora a partir dos dados colhidos nos censos populacionais. Entre 1878 e 1911 o total de analfabetos descera de 82,4% para 75,1% ou, se preferirmos a positiva como parece melhor, a população alfabetizada subiu de 17,6% para 24,9%. Das estatísticas por ele publicadas depreende-se ainda que, nos vinte e um anos que vão de 1890 a 1911, a alfabetização dos indivíduos maiores de 7 anos cresceu diferenciadamente, conforme se tratava de homens ou de mulheres: os primeiros subiram 6,8%, enquanto as segundas 6,1%. Dois séculos antes, a distância entre noivos e noivas capazes de assinar o seu nome no livro de casamentos de S. Nicolau da cidade do Porto era bem maior: cerca de 40%!⁽⁹⁾. Tal diferença verificava-se noutras partes. Em Múrcia, em 1760, o desnível entre homens e mulheres que assinaram o testamento era de 43,5%⁽¹⁰⁾.

Por sua vez, na sua tese de doutoramento publicada no mesmo ano de 1971, o Prof. António de Oliveira dá atenção às habilitações literárias dos juizes do termo coimbrão do século XVI, informando-nos sobre percentagens de funcionários capazes de assinar e fornecendo-nos números dos que não possuíam tal predicado. Entre 1533 e 1567 não mais de 9% sabem assinar, mas entre 1572 e 1581 já o fazem de 15 a 20%. António de Oliveira não se limita a apresentar números. Antes procura inseri-los no seu contexto sócio-cultural, o que significou um avanço metodológico digno de registo⁽¹¹⁾.

Posteriormente, em 1983, o Prof. José Marques relevou as assinaturas dos vereadores e homens bons que assistiram em 1466 às reuniões da Câmara de Vila do Conde, estabelecendo comparações com os dados seiscentistas que nós próprios tínhamos obtido para os concelhos da Maia e de Santo Tirso.

Tratando-se de uma vila com uma forte componente do sector terciário, com ligações comerciais à França, Inglaterra e Flandres, não nos surpreenderá que cerca de 20% dos presentes fossem capazes de assinar, resultados muito próximos dos apurados para os juizes daqueles concelhos, quase dois séculos depois⁽¹²⁾.

Os trabalhos referidos não passam de microanálises, e por isso, valem mais pelas sugestões do que pelos resultados alcançados que se circunscrevem a universos muito reduzidos.

Embora pioneiros, julgo que entroncam numa tradição historiográfica nacional que privilegiava a pedagogia e valorizava socialmente a instrução como factor fundamental na definição do cidadão, interveniente e participativo. Tal tradição, provavelmente de procedência francesa, remontava, entre nós, aos fins do século passado e inícios do presente e tivera como grandes cultores, entre outros, Francisco Adolfo Coelho, D. António da Costa, Francisco José Teixeira Bastos, Alves dos Santos e mais modernamente António Sérgio.

Estudo de maior abrangência, embora ainda em perspectiva microanalítica, foi também o meu trabalho, acima citado, sobre os níveis de alfabetização do Porto e seu Termo no período compreendido entre 1580 e 1650. A área abrangida é relativamente vasta, distingue cidade e campo, mas não contempla senão um segmento da população: aqueles que tinham de vir à Câmara para tomar posse de um ofício ou para qualquer outro acto de natureza administrativa ou institucional.

As conclusões aí obtidas confirmam situações verificadas por outros nos diversos países europeus:

- o saber ler e escrever era condição sine qua non para certas funções;
- existia verdadeiro apreço social pela alfabetização (por exemplo, um analfabeto não podia ser irmão da Misericórdia);
- a nobreza que ocupava cargos municipais no Porto era alfabetizada a 100%;
- mas nem todos os elementos da pequena nobreza rural que servia nos cargos de capitão de milícias era alfabetizada;
- certas profissões apresentam elevadíssimos índices de alfabetização (os mercadores de grosso trato — quase 100% —, os ourives, os sirgueiros, os correieiros) em contraste com outras com índices menos famosos (os serralheiros, os ferreiros, os surradores);
- os ofícios para os quais se elegiam dois juizes, um deles, em regra, sabia ler e escrever;
- os homens da cidade são substancialmente mais alfabetizados do que os do campo;
- as mulheres apresentam índices de alfabetização muito inferiores aos dos homens;
- as alfabetizadas são quase sempre dos grupos sociais superiores mas nem todas as dos grupos superiores são alfabetizadas, e também há mulheres alfabetizadas que não pertencem aos grupos sociais de topo.

Estas conclusões são apoiadas em taxas e números. Penso que continuamos a precisar de saber quantos é que em determinada época eram capazes de ler e escrever. Mas concordo que não podemos ficar por aqui. Como afirma Rui Ramos no trabalho acima citado (que considero um excelente modelo de análise sociológica e a que me referirei abaixo de forma mais pormenorizada), a metodologia a seguir não deverá contentar-se com estabelecer taxas mas deve preocupar-se com reconstituir as culturas que produziram essas taxas.

O caminho metodologicamente mais fecundo e hoje mais reclamado é o de fazer a contextualização dos níveis apurados, de modo a que a alfabetização possa constituir e ser tomada como uma variável histórica. É preciso definir o meio socio-cultural em que as aptidões foram adquiridas e desvendar o uso social que delas se fez. Este caminho leva-nos necessariamente à investigação acerca da valia social da alfabetização⁽¹³⁾, às motivações e modos da aprendizagem, aos mestres e às escolas, às leituras e aos livros, à confrontação entre a cultura do oral e a cultura do escrito, à história dos processos de comunicação e, em última análise, à história da mente humana, como propõe Viñao Frago.

É nesses parâmetros que estamos a trabalhar e não apenas numa concepção estreita e restrita de alfabetização. Neste momento, dirigimos teses de mestrado sobre alfabetização e contexto sócio-cultural do Concelho de Gondomar (séculos XVII-XVIII), sobre bibliotecas particulares e práticas de leitura no Porto setecentista, sobre instituições pedagógicas como o Colégio dos Orfãos do Porto e o Colégio das Chagas em Viana do Castelo, sobre o papel das Ordens Terceiras portuenses no fomento da instrução. Estamos convictos de que resultados interessantes aparecerão em breve.

Alguns, de resto, já foram e podem ser avaliados. De facto, recentemente um dos nossos Mestrandos, Henrique Fernandes Rodrigues, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, defendeu uma tese sobre a emigração para o Brasil, na qual incluiu um capítulo importante sobre alfabetização dos emigrados⁽¹⁴⁾.

Para além do estabelecimento de taxas e níveis de alfabetização dos emigrantes e de seus pais (aliás muito favoráveis), o autor consegue distinguir dois períodos e duas qualidades de emigrantes, em função das suas aptidões literárias: um que vai de 1835 a 1850, período em que a emigração recrutou de preferência gente jovem (preferentemente abaixo dos 18 anos) e muito bem preparada sob o ponto de vista de instrução. Conseguiu ainda provar que tal preparação era dada pela família, tendo como mira a emigração para o Brasil, onde se esperava obter para o filho um bom lugar de caixeiro.

O mesmo não se pode dizer do período entre 1851 e 1860, durante o qual os emigrantes são mais velhos e menos alfabetizados.

De maneira geral, os emigrantes saídos da vila de Viana da Foz do Lima (elevada a cidade em 1848 com o nome de Viana do Castelo) eram de procedência sócio-profissional mais favorável e mais instruídos do que os recrutados nos concelhos rurais do Distrito.

A questão de se saber onde é que se obtinha a preparação literária, levou o investigador a descobrir a importância da Escola particular que Rui Ramos assinalara: de facto, em 1859, em Viana do Castelo havia 1 escola oficial de nível secundário e 3 particulares (Henrique Rodrigues); no Distrito as Escolas privadas de primeiras letras eram 120 contra 55 estatais⁽¹⁵⁾.

Não querendo ser sectário, entendo que no conjunto do trabalho, a variável alfabetização obteve um peso significativo, original e muito enriquecedor.

Não devo terminar este apontamento sobre a história da alfabetização em Portugal sem, por um lado, sublinhar o contributo da Universidade do Minho nesta matéria, destacando em especial os trabalhos já publicados por Justino Magalhaes sobre alfabetização e funcionamento do regime liberal⁽¹⁶⁾. Os estudos que este investigador bem como Rodrigo Azevedo têm em preparação vão trazer por certo notáveis avanços na metodologia e nos conhecimentos. E, por outro, sem me debruçar um pouco mais sobre o trabalho várias vezes citado de Rui Ramos.

O autor parte dos dados contidos nos censos, especialmente nos de 1878 e 1890, e, fugindo a tratar os resultados como um dado com valor em si mesmo, procura encontrar correspondência entre a expressão cartográfica das taxas de alfabetização e o Portugal tripartido do geógrafo Orlando Ribeiro: noroeste, nordeste e sul. Verificadas as diferenças regionais (a alfabetização masculina é superior no norte relativamente ao sul; pelo contrário a alfabetização feminina é mais acentuada no sul que no norte), o autor procura explicá-las por aquilo que chama a lógica da «vulgarização cultural», ou seja, como um resultado da «penetração na sociedade de um modelo cultural elitista» a qual se terá feito em condições diferentes no norte e no sul: em 1940 constata-se no norte uma relação forte entre propriedade e alfabetização; e apurou-se que em 1977 havia uma flagrante coincidência entre a expressão cartográfica da instrução masculina e a da prática religiosa. Dito de outra maneira, os índices de alfabetização mais favoráveis a norte do que a sul, poderão ser explicados, por um lado, pelo facto de a norte dominarem os camponeses proprietários e a sul os proletários; por outro, pela maior força a norte que a sul da Religião Católica e da prática religiosa.

Trata-se, pois, de um contributo inegavelmente importante para a História da Alfabetização em Portugal, ainda que, como historiador possamos discordar de uma ou outra conclusão e colocar reservas à validade metodológica de se aproveitarem dados recentes para explicar situações do passado.

3. A ligação à historiografia francesa — O contributo de Louis Maggiolo

Se cuidarmos de indagar acerca das raízes dos estudos que constituem o que genericamente se chama a história dos processos da alfabetização, julgo que rapidamente toparemos com a historiografia francesa, onde tais temas alcançaram grande notoriedade e suscitaram importantes debates. O primeiro foi publicado em 1957 por M. Fleury

e A. Valmary e intitulou-se *Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III d'après l'enquête de Louis Maggiolo (1877-1879)*.

A base desse trabalho era o célebre inquérito de Louis Maggiolo, em virtude do qual, talvez sem o haver jamais suspeitado, o seu promotor se tornou pioneiro da história estatística da alfabetização.

Justifica-se, por isso, que lhe dediquemos aqui alguma atenção.

Após uma vida consagrada ao Ensino e à História do Ensino, Louis Maggiolo terminou a sua carreira, em 1871, como Reitor da Academia de Nancy. Contando apenas 60 anos, numa altura em que o debate político na França se centrava na Escola e nos seus problemas, resolveu dedicar a sua reforma a tentar uma verificação retrospectiva dos níveis de alfabetização dos franceses. Ofereceu-se para tal ao Ministério Público, tendo conseguido ser oficialmente encarregado dessa missão, que levou a cabo precisamente entre 1877 e 1879.

O método adoptado foi o de solicitar aos Professores primários (cada um na sua Comunidade) que examinassem e contassem as assinaturas dos noivos (homens e mulheres) conservadas nos registos de casamentos, eclesiásticos ou civis, por períodos de 5 anos assim distribuídos:

1686 - 1690

1786 - 1790

1816 - 1820

1872 - 1878

Desconhecemos os motivos que o levaram a escolher estes períodos e não outros: provavelmente porque nos tempos da III República em que se estava, discutiam-se muito os méritos e deméritos da Revolução Francesa, em todos os aspectos, mas sobretudo no da escolarização. Maggiolo, um conservador, terá querido comparar os tempos anteriores e posteriores à Revolução. Para tal, tendo como epicentro a data de 1789, recuou cem anos a montante e avançou a jusante até ao seu tempo, com um ponto intermédio em 1820. Acrescente-se que podia ter retrocedido até 1667 pois foi a partir dessa data que se tornou obrigatória em França a assinatura do assento de casamento por parte dos noivos.

Cerca de 16.000 professores colaboraram benevolmente na missão.

Os resultados foram publicados duas vezes em 1880: a primeira pelo próprio Maggiolo, com a particularidade de ter anexado os dados referentes a 1866 que provavelmente foi buscar à *Statistique Générale de la France*⁽¹⁷⁾. O Ministério do Interior havia dado ordens, em 1854, para se recolherem todos os anos os dados das assinaturas dos nubentes nos livros de casamento.

E foram publicados uma segunda vez na *Statistique de l'enseignement primaire* com correcções nos cálculos de percentagem e omitindo o quarto quinquénio do projecto de Maggiolo.

Estranhamente, as duas publicações limitaram-se a publicar os dados sem quaisquer comentários, talvez porque tanto os clericais como os republicanos, que sustentavam os debates que referi, neles poderiam encontrar argumentos por igual para as suas diatribes⁽¹⁸⁾:

Como quer que seja, passado quase um século, tendo mudado o centro das atenções e dos interesses dos cultores das ciências humanas, os dados de Maggiolo facultaram vastos conhecimentos sobre o acesso da sociedade francesa à cultura escrita, para o qual a Escola contribuiu de forma importante mas não exclusiva.

A revalorização dos dados de Maggiolo fez-se em função de três novos centros de interesse que se foram conjugando:

1.º — a questão das ligações entre o indicador «alfabetização» e o arranque (take-off) dos países ocidentais bem como a sua influência negativa no não arranque dos países sub-desenvolvidos;

2.º — o aproveitamento sistemático pela demografia histórica dos registos paroquiais com a revalorização das assinaturas. Exemplo típico, neste aspecto, é o da Inglaterra onde os estudos sobre demografia e alfabetização se desenvolveram paralelamente (casos de Schofield e Cressy);

3.º — o desabar dos dogmas do século XIX que viam na Escola o lugar de autonomização dos indivíduos, desabar que pôs em causa a equação: escolarização = alfabetização⁽¹⁹⁾.

4. A questão da validade do critério da assinatura

Mas ao mesmo tempo que iam surgindo os resultados da pesquisa com base na observação e recolha das assinaturas, logo uma outra questão se levantou: qual o valor da assinatura como critério para avaliação da alfabetização? E a que nível de alfabetização ela corresponderia?

Não seria a assinatura apenas uma exigência formal em assuntos e práticas de natureza jurídica, comercial e notarial sem qualquer nexó com a alfabetização? Por outro lado, não é verdade que a nossa experiência nos diz que há indivíduos que apenas sabem desenhar o nome, limitando-se a isso a sua capacidade literária? Não se correrá, pois, o risco de misturar e confundir os quase-analfabetos com os alfabetizados e, consequentemente, de, a partir da assinatura, sobreavaliar a alfabetização? E que dizer do facto de a aprendizagem da leitura e da escrita se fazer, outrora, em momentos distintos e em escolas diferentes?

Estas e outras objecções foram sendo apresentadas e consideradas. Mas o entendimento mais corrente vai no sentido de afirmar a validade do critério.

Schofield entende, por exemplo, que a assinatura indicia uma capacidade intermédia entre o domínio da escrita e o domínio da leitura⁽²⁰⁾. Segundo ele, na Inglaterra pré-industrial a proporção dos que assinavam era maior do que a proporção dos que sabiam

ler e menor do que a proporção dos que sabiam escrever. Deste modo, a assinatura, mais do que um indicador da capacidade de escrever, seria indicador da capacidade de ler. Esta parece-nos ser a posição que é adoptada por Roger Chartier na obra acima citada.

Outras opiniões são ainda menos restritivas. Como afirma Viñao Frago, «a fiabilidade global da assinatura como indicador do nível de alfabetização está sobejamente demonstrada»⁽²¹⁾, independentemente do facto de ser o único meio disponível para ser quantificada nos tempos anteriores à época dos censos. Isto, evidentemente, não se aplica a um entendimento alargado do conceito de alfabetização.

De resto, devemos dizer para concluir este assunto que o método da assinatura foi posto à prova por F. Furet e J. Ozouf e para o caso específico de França. Como?

Foi possível cruzar informações de três documentos diferentes reportados todos a 1866, a saber:

A) — recenseamento demográfico a partir do qual, por informações dos próprios, se dividiram os recenseados em 4 grupos tanto a nível departamental como nacional:

- os que não sabiam ler nem escrever;
- os que sabiam ler somente;
- os que sabiam ler e escrever;
- os que não responderam (450.000 em 38 milhões);

B) — Os dados publicados por Maggiolo, extraídos, como dissemos, da *Statistique générale de la France*, organizados também a nível departamental e nacional;

C) — Os registos do recrutamento militar que a França conserva desde 1827 e que também nos informam sobre o grau de instrução dos recrutas. Para efeitos de conhecimento da sua instrução, em 1866, foram divididos em 4 categorias:

- os que sabiam ler;
- os que sabiam ler e escrever;
- os que não sabiam nem ler nem escrever;
- os ausentes;

Três fontes diversas mas convergentes: a primeira e a terceira organizadas com base nas declarações dos próprios; a segunda organizada a partir da análise das assinaturas.

O que se pôs em confronto foram naturalmente a primeira e a terceira por um lado e a segunda por outro. O método utilizado foi a da chamada análise factorial.

Os resultados indiciam uma forte correlação entre a capacidade de assinar o assento de casamento e a capacidade de ler e escrever e isto tanto nos homens como nas mulheres.

A conclusão final a que estes autores chegaram é que a assinatura constitui um bom barómetro da alfabetização⁽²²⁾.

5. As fontes

Talvez devamos distinguir aqui mais uma vez entre alfabetização em sentido estrito (capacidade de assinar e níveis de perfeição da assinatura) e alfabetização em sentido global (processos da comunicação e da linguagem).

De forma genérica podemos afirmar que as fontes serão tanto melhores quanto mais abrangentes, acessíveis e objectivas forem e quanto mais completa e satisfatoriamente responderem às nossas perguntas.

A) *Para a alfabetização em sentido estrito e para a elaboração de dados quantitativos*

A partir da segunda metade do século XIX podemos lançar mão dos diversos censos que, além de contemplarem toda a população, nos permitem seccionar o trabalho por áreas, por sexo, por idade, etc. O método comparativo que, em História é sempre muito fecundo, pode-se aqui utilizar largamente. Citaria, mais uma vez como exemplo deste aproveitamento o trabalho tantas vezes referido de Rui Ramos.

Mas, para as épocas mais recuadas, as fontes a utilizar serão de outra índole.

Infelizmente não dispomos de fontes privilegiadas como existem na Suécia e na França. Que fontes?

Quanto à Suécia

Por iniciativa da Igreja (luterana) e do Estado, realizou-se a partir de 1686 uma campanha de alfabetização (neste caso apenas leitura) e generalizou-se a exigência que havia sido adoptada em algumas paróquias (já a partir de 1620) de que os comungantes e nubentes (homens e mulheres) se mostrassem capazes de ler o catecismo e outros textos de formação religiosa. A comprovação das habilitações foi feita periodicamente nas paróquias até meados do século XIX.

Ora de uma porção considerável desses exames ficaram registos que vão ao pormenor, em alguns casos, de distinguirem nos examinandos vários níveis de leitura e compreensão dos textos... Disto não temos em Portugal.

Quanto à França

Como dissemos, desde 1667 era obrigatório que os noivos assinassem a acta de casamento. Depois Maggiolo fez o resto.

Em Portugal, não tivemos nenhum Maggiolo. Mas mesmo que o tivéssemos, não teria valido de muito pois, regra geral, na Península Ibérica, tanto em Portugal como na Espanha, só no século XIX se sistematizou a obrigatoriedade da assinatura das Actas de Casamento⁽²³⁾.

É evidente que os Registos Paroquiais, nomeadamente os livros de casamento, seriam óptimas fontes pelo universo das pessoas representadas, por permitirem a distinção por sexos, e por outras informações eventuais como a profissão ou estatuto social, a procedência geográfica, a residência, etc.

Mas será que não existem em Portugal registos de casamento aproveitáveis para esta finalidade? De facto, não se pode falar de vazio absoluto. Nós conhecemos no Porto o exemplo da freguesia de S. Nicolau, onde entre 1700 e 1750 se obrigaram os noivos e as respectivas testemunhas a assinar os seus assentos de casamento. Conservaram-se outros registos utilizáveis pertencentes a vilas do norte do país, que vêm sendo explorados. Admitimos que haja mais dos quais de momento não temos conhecimento.

Mas se a rede coberta não for suficientemente extensa (e parece que não é) os dados apurados ficarão marcados por uma irremediável falta de amplitude e de abrangência.

Se tivermos de excluir esta fonte, que é que nos resta?

É sempre possível lançar mãos dos Documentos notariais constituídos por livros de notas, contratos, escrituras de compra e venda, procurações, etc.

As principais vantagens desta fonte parecem-nos ser as seguintes:

- proporciona abrangência substancial, mas depende de cada tipo de documento — o importante é que seja representativo da maioria da população;
- permite análises sistemáticas de documentos da mesma natureza;
- possibilita tratamento estatístico e comparações de vários tipos: espaço, tempo, profissão, estatuto social e económico.

Duas espécies de documentos notariais que foram usados com sucesso em Espanha, nomeadamente na vizinha Galiza, os Testamentos e os Inventários post-mortem. No Porto, porém, nem uma nem outra destas espécies se mostra muito generosa para este efeito.

As fontes fiscais podem ser úteis, sobretudo quando aos contribuintes foi solicitado que assinassem ou quando foram inquiridos sobre as suas capacidades de instrução. Para a primeira metade do século XIX, por exemplo, algumas listas de contribuintes das décimas que foram confeccionadas para fins eleitorais, podem ser ótimas, porque, além de nos informarem se o arrolado sabia ler ou não, indicam-nos a idade, a profissão, o estado, a residência, o quantitativo do imposto. Eventualmente permitirão estabelecer a relação entre a propriedade das terras e as capacidades em matéria de instrução dos seus donos.

O defeito destas fontes é que, regra geral, contemplam apenas o universo masculino. Como é óbvio, omitem os grupos privilegiados ou isentos. O estudo do regimento ou da lei que decretou o imposto pode ser indispensável para se desfazerem dúvidas sobre o universo abrangido.

E quanto a fontes judiciais?

Em Inglaterra estas fontes, nomeadamente as dos tribunais eclesiásticos, mostraram-se muito fecundas pois permitiram a abrangência de um leque vasto de população com a

vantagem de indicação de informações complementares sempre muito úteis, indispensáveis para se estabelecerem correlações: estado civil, idade, sexo, profissão ou estatuto social, lugar de nascimento e de residência, tipo de relação com os litigantes, etc.

Infelizmente não podemos no Porto utilizar os acerbos da Relação, visto que deste importante Tribunal pouco resta no que se refere aos séculos XVI-XVIII. Talvez os Tribunais Superiores de Lisboa sejam uma fonte a não descurar.

Penso ainda que os Arquivos da Inquisição constituem ótimas fontes, com o senão de cobrirem um universo relativamente restrito e muito favorecido em termos de letras, de que é exemplo a investigação de Bartolomé Bennassar com base na Inquisição espanhola⁽²⁴⁾.

As fontes prisionais e as fontes militares poderão fornecer muito boa matéria prima para a elaboração de estudos sobre a alfabetização dos presos e dos recrutas. O seu maior defeito está no facto de, pelo menos entre nós, não contemplarem senão o século XIX avançado.

Fontes Municipais

São as que mais utilizei. E não sou o único a fazê-lo porquanto Justino de Magalhães, da Universidade do Minho, tem igualmente usado com êxito fontes municipais de Braga⁽²⁵⁾.

A principal desvantagem das fontes municipais é teoricamente a de contemplarem um universo relativamente restrito. Essa desvantagem não é absoluta. Na verdade, respeita prioritariamente à população masculina. Mas não exclusivamente. Por exemplo, o Tombo da Cidade do Porto, de 1614, fornece-nos muitas informações sobre as capacidades das mulheres, tanto proprietárias como foreiras, uma vez que se exigia a presença do casal para o reconstituição do Tombo.

Em compensação, oferece a vantagem de referir vários estratos sociais, representados nos cargos municipais, desde o Vereador ao porteiro ou ao quadriheiro. E proporciona conhecimentos acerca de muitas pessoas residentes no campo ou no Termo que, no caso do Porto, era quase tão vasto como o actual distrito. As comparações de taxas de alfabetização entre a cidade e o campo tornam-se possíveis e fáceis.

Outra vantagem é a de permitir a elaboração de séries longas, tal como fez Le Roy Ladurie no seu trabalho sobre a alfabetização dos governantes de Aniane, entre 1517 e 1715⁽²⁶⁾.

Para além do cruzamento de fontes quantitativas que é importante fazer, sempre que tal se mostra possível, é muito útil trabalhar fontes de teor qualitativo para integrar e perceber as de tipo quantitativo, tais como obras literárias, colecções de leis, estatutos de Confrarias, Associações, Corporações de ofícios, etc.

Não temos a veleidade de pensar que este apontamento é exaustivo. Haverá muitas outras fontes utilizáveis, dependendo da curiosidade e do espírito inventivo de quem

investiga. Na tese de mestrado acima citada, o autor recorreu aos passaportes conservados no Arquivo do Governo Civil de Viana do Castelo, e os resultados foram muito suculentos.

B) Para estudos sobre alfabetização numa acepção mais globalizante, as fontes poderão ser múltiplas e muito mais variadas. É difícil ser-se completo. No entanto, apontarei as seguintes:

Fontes notariais: inventários post-mortem e testamentos. Possibilitaram o magnífico trabalho de Philippe Berger⁽²⁷⁾. Mas como disse acima, entre nós estas fontes não são muito generosas.

Fontes alfandegárias ou outras que eventualmente contenham notícias sobre importação de livros.

Fontes que nos levem à descoberta da actividade censural nos seus múltiplos aspectos. Aqui parecem-nos indispensáveis os fundos da Inquisição, da Real Mesa Censória e da Intendência da Polícia⁽²⁸⁾.

As Chancelarias régias podem mostrar-se úteis visto que nos seus fólios aparecem regularmente registadas licenças de impressão de livros e concessões do exclusivo da sua comercialização por períodos determinados de tempo. Do mesmo modo, revelam-se fecundos os inventários ou catálogos de bibliotecas, quer particulares quer de congregações religiosas ou de academias⁽²⁹⁾.

As colecções de legislação e os textos literários produzidos nos séculos passados trazem surpresas inesperadas, nomeadamente quando são da autoria de pedagogos e outros autores que se preocuparam e se pronunciaram sobre problemas de educação⁽³⁰⁾.

6. Perspectivas actuais da História da Alfabetização

Quais são as perspectivas actuais da História da Alfabetização? Glosando Harvey Graff⁽³¹⁾ diríamos que, tal como as outras disciplinas que integram o que se chamou a «nova história», a história da alfabetização atravessa uma fase delicada — o que não significa que se tenha esvaído ou esgotado.

Graff, na sua análise, divide os historiadores da alfabetização em três gerações que se sucederam rapidamente, encontrando-se a terceira em formação precisamente na época actual.

A primeira, protagonizada pelos trabalhos que apareceram nos anos sessenta (Stone, Cipolla e Schofield), cujas origens remontam à década anterior e aos estudos pioneiros de Fleury e Valmary, na França, e de Webb na Inglaterra, teve o grande mérito de dar um estatuto à História da alfabetização, de a autonomizar e independentizar, apontando

e fixando as fontes, estabelecendo metodologias adequadas, chamando a atenção para a possibilidade e utilidade de se medir a alfabetização, e conseqüentemente para as conseqüências sociais que dela emanaram.

Seguiu-se uma segunda geração (Schofield, Johansson, Lockridge, Furet, Ozouf, Stevens, Soltow, Rab Houston, Quéniart, Graff, Viñao Frago e muitas monografias e teses ainda inéditas) e a ela ficaram-se devendo avanços especulativos no sentido de uma conceptualização globalizante. Procurou-se não apenas fixar quantidades mas sobretudo propuseram-se interpretações históricas dos dados coligidos. Descobriram-se diferenças (cidade/campo; homem/mulher; região para região) e buscou-se a sua explicação.

Indagaram-se ainda correlações entre a alfabetização e o desenvolvimento económico e social, entre a alfabetização e a revolução industrial, entre a alfabetização e a formação das classes sociais. Tentou-se fixar a importância da escolarização e, por isso, discutiu-se o papel do Estado, da Igreja e de outras instituições neste processo. Não faltaram propostas de explicação de tipo ideológico e mesmo proselitista. Reconstituíram-se mesmo modelos de alfabetização não só em perspectiva histórica mas também para encontrar caminhos para acabar com o analfabetismo nos países subdesenvolvidos.

Depois avançou-se um pouco mais e procurou-se explicar pela alfabetização ou pela sua ausência determinados comportamentos demográficos, psicológicos, culturais.

Um outro campo muito fecundo foi, sem dúvida, o da reflexão sobre a transição da cultura oral para a cultura escrita e da hipotética marca de modernidade desta transição. E depressa se chegou aos estudos sobre a leitura, o livro e a imprensa em geral.

Tal abertura produziu alguma confusão tanto mais que tendo alargado tanto o seu campo acabou por criar conflitos de fronteira com outras disciplinas que, a prazo, a poderão descaracterizar e torná-la apenas subsidiária. Subsidiária ou não, o importante é que ela contribua para o avanço do conhecimento do homem e das sociedades.

É provável que uma certa perda de autonomia possa estar já a acontecer um pouco com o grupo a que Graff chama a terceira geração, mais voltado para a psicologia da alfabetização (Sylvia Scribner e Michael Cole⁽³²⁾) e para questões do âmbito da Linguística e da Antropologia⁽³³⁾.

De qualquer forma muitas das interrogações postas pela segunda geração continuam sem resposta. Não falo do caso português obviamente, pois entre nós permanece quase tudo em aberto.

Que pistas podem ainda ser produtivas na nossa disciplina?

Continua a ser importante o debate sobre o significado da alfabetização nas sociedades modernas. As relações entre alfabetização e estratificação social, entre alfabetização e estatuto de sexo, entre alfabetização e desenvolvimento económico, entre alfabetização e cultura em geral merecem ainda maior aprofundamento.

Do mesmo modo continuam a merecer a atenção dos historiadores as questões ligadas à escolarização, ao papel da escola e de outras instituições, como por, exemplo, a família, no processo de aprendizagem.

Para além disso, há muito a investigar nos domínios da leitura e do livro, como provam, por exemplo, os trabalhos recentes de Roger Chartier e de Jean-François Gilmont⁽³⁴⁾. As investigações sobre a produção tipográfica dos séculos passados, sobre a formação de bibliotecas, sobre as práticas de leitura, sobre o uso e o influxo do livro no leitor, não sendo fáceis, parecem ser fecundas.

A história da alfabetização não pode, pois, contentar-se com fornecer dados quantitativos sobre a capacidade de ler e escrever de uma determinada sociedade num certo momento. Mas quando essa primeira etapa está praticamente por cumprir, como acontece entre nós, parece que é por aí que se deve começar.

NOTAS

1. Rui GRÁCIO, «Ensino Primário e Analfabetismo», in *Dicionário de História de Portugal* (dir. de Joel Serrão), Lisboa, vol. II, 1971, p. 51.

2. António VIÑAO FRAGO, «Un campo abierto, en expansión y interdisciplinar: la história de la alfabetización», *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne* (Bordeaux), 14, 1991, p. 14.

3. A. H. de Oliveira MARQUES, *História de Portugal*, vol. II, 3 ed., Lisboa, 1976, p. 45. Rui GRACIO, *o.c.*, p. 49.

4. Adolpho COELHO, *Cultura e Analfabetismo*, Porto, 1916, pp. 10-11.

5. Rui RAMOS, «Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo», *Análise Social*, XXIV (103-104), 1988, p. 1067.

6. Rui GRACIO, *o.c.*

7. Roger CHARTIER, «As práticas da escrita», in *História da Vida Privada. 3 — Do renascimento ao século das Luzes* (dir. de Philippe Ariès e Georges Duby), Porto, 1990.

8. Francisco Ribeiro da SILVA, «A Alfabetização no Antigo Regime. O caso do Porto e da sua região (1580-1650)», *Revista da Faculdade de Letras — História* (Porto), II série, vol. III, 1986.

9. Ver o nosso estudo «Barroco e escolarização: taxas de alfabetização no Porto nos inícios do século XVIII», in *I Congresso Internacional do Barroco. Actas*, vol. II, Porto, 1991, p. 455.

10. Antonio VIÑAO FRAGO, «La historia de la alfabetización a través de las fuentes notariales. Aportaciones provisionales sobre el proceso de alfabetización en Murcia (1760-1860)», *Cuadernos del Seminario Floridablanca*, n.º 1, 1985, pp. 47-48.

11. António de OLIVEIRA, *A Vida Económica e Social de Coimbra de 1537 a 1640*, I Vol., Coimbra, 1971, pp. 58-59.

12. José MARQUES, *A Administração Municipal de Vila do Conde em 1466*, Braga, 1983, p. 56.

13. Sobre este aspecto, ver António Manuel HESPAÑHA, *As vésperas do Leviathan. Instituições e poder político. Portugal — século XVII*, Lisboa, 1987.

14. Henrique Fernandes RODRIGUES, *A Emigração do Alto Minho, 1835-1860. A miragem do Brasil*, Porto, 1991, dissertação policopiada. Segundo informação do autor, o estudo será publicado em breve.

15. Rui RAMOS, *o.c.*, p. 1108.

16. Justino MAGALHAES, Alfabetização e funcionamento do regime liberal. Frequências de alfabetização da população bracarense em 1836, *Revista Portuguesa de Educação* (Universidade do Minho), 1990, 3 (1) e (2).

17. François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et Ecrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vols, Paris, 1977, p. 21. Sobre este assunto, ver todo o primeiro capítulo da obra.

18. Dominique JULIA, «Alphabétisation», in *Dictionnaire des Sciences Historiques* (dir. de André Burguière), Paris, 1986, p. 20.

19. Dominique JULIA, *idem*.
20. R. SCHOFIELD, The measurement of literacy in pre- industrial England, in *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge, 1968, p. 524.
21. Antonio VIÑAO FRAGO, Un campo abierto en expansión..., p. 19.
22. F. FURET et J. OZOUF, *o.c.*, p. 26.
23. Antonio VIÑAO FRAGO, Del analfabetismo a la alfabetización: analisis de una mutacion antropologica y historiografica, *Historia de la Educacion — Revista Interuniversitaria*, n.º 3, 1984.
24. B. BENNASSAR et M.-C. RODRIGUEZ, Signatures et niveau culturel des témoins et accusés dans les procès d'Inquisition du ressort du tribunal de Tolède (1525-1817) et du Tribunal de Cordoue (1595-1632), *Caravelle*, n.º 31, Toulouse, 1978.
25. Justino de MAGALHAES, *o.c.*
26. E. LE ROY-LADURIE, *Les paysans du Languedoc*, 2 vols., Paris, SEVPEN, 1966.
27. Philippe BERGER, *Libro y lectura en la Valencia del Renacimiento*, 2 vols., Valencia, 1987.
28. Ver um exemplo conseguido da utilização da Real Mesa Censória e da Intendência da Polícia no texto de Luís A. de Oliveira RAMOS, «Da aquisição de livros proibidos nos fins do século XVIII», in *Da Ilustração ao Liberalismo*, Porto, 1979, pp. 25-36. Ver ainda sobre este assunto: José Timóteo da Silva BASTOS, *História da Censura Intelectual em Portugal*, Coimbra, 1926; Maria Adelaide Salvador MARQUES, *A Real Mesa Censória e a Cultura Nacional*, Coimbra, 1963; António FERRÃO, *A Censura literária durante o governo pombalino (Subsídios para a História do pensamento em Portugal)*, Coimbra, 1927; J.S. RÉVAH, *La censure inquisitoriale portugaise au XVIe siècle*, vol. I, Lisboa, 1960.
29. Sobre produção, censura e consumo de livros em Portugal no século XVII, ver Diogo Ramada CURTO, *O discurso político em Portugal (1600-1650)*, Lisboa, 1988 (em especial o cap. II e notas respectivas). Para o caso do Porto, ver de Maria Adelaide de Azevedo MEIRELES, «A actividade livreira no Porto no século XVII (Contribuição para o seu estudo)», *Revista de História* (Porto), III, 1981 e de Marina de Moraes Freitas de MATOS, «Impressores, editores e livreiros no Porto do século XV ao século XVIII», *Arquivo de Bibliografia Portuguesa*, Coimbra, 16 (61/62), 1970. Para o caso de Lisboa, ver Maria Isabel LOFF, «Impressores, editores e livreiros no século XVII em Lisboa», *Arquivo de Bibliografia Portuguesa*, Coimbra, 10/12 (37/48), 1964-1966 e Angela Barcelos da GAMA, «Livreiros, editores e impressores no século XVIII em Lisboa», *Arquivo de Bibliografia Portuguesa*, Coimbra, 13 (49/52), 1967. Sobre bibliotecas, ver os trabalhos de António de OLIVEIRA publicados há bastante tempo mas que, segundo creio, em breve felizmente reaparecerão: A livraria de um teólogo do século XVI, *Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra*, XXVII, 1966; «A livraria de um canonista do século XVI», *Revista da Universidade de Coimbra*, XXII, 1970; «A livraria de um canonista do século XVII», *Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra*, XXVIII, 1970.
30. Ver um bom exemplo em Joel SAUGNIEUX, *Les mois et les livres. Etudes d'histoire culturelle*, Lyon, CNRS, 1986.
31. Harvey GRAFF, «Gli studi di Storia dell'alfabetizzazione: verso la terza generazione», *Quaderni Storici*, 1987, XXII, n.º 60.
32. Sylvia SCRIBNER e Michael COLE, *The Psychology of Literacy*, Cambridge, 1981.
33. Shirley HEATH, «Ways with words: language, life and work», in *Communities and classrooms*, Cambridge, 1983.
34. Ver, por exemplo, de Roger CHARTIER, *Lectures et lecteurs dans la France d'ancien régime*, Paris, 1987 e Jean-François GILMONT, *La Réforme et le livre: l'Europe de l'imprimé (1517-1570)*, Paris, 1990.

APÊNDICE

BIBLIOGRAFIA ESSENCIAL SOBRE ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO

- Alfabetismo e cultura scritta nella storia della società italiana. Atti del Seminario tenutosi a Perugia il 29-30 Marzo 1977.* Perugia: Università degli Studi, 1978.
- «Alfabetización» — número especial da *Revista de Educación* (Janeiro/Abril 1989).
- ALVES, Guilherme Augusto de Macedo. *Legislação da Instrução Primária, compilada e ordenada por...* Lisboa: Imprensa Nacional, 1889.
- ANNELLI, V. e GARIBALDI, M. «L'alfabeto in bottega. Contributo allo studio dell'analfabetismo nel XVII secolo». *Bollettino storico piacentino*, 1983.
- AZEVEDO, Pedro A. de. «Algumas palavras sobre o ensino em Portugal no século XVI». *Boletim da Segunda Classe da Academia das Ciências de Lisboa*, vol. IX, Coimbra, 1914-15.
- AZEVEDO, Pedro A. de. «Nota sobre a instrução portuguesa nos séculos XV e XVI». *Arquivo Historico Portuguez*, vol. V, Lisboa, 1907.
- BARTHÉS, Marcel. «Recherches sur le recul de l'analphabétisme et sur la fréquentation scolaire dans la population masculine du département de la Loire-Inférieure, de 1848 à 1885». In *Actes du 95e Congrès National des Sociétés Savantes*. Paris: Tomo I, 1974.
- BENNASSAR, B. «Les resistances mentales». In *Aux origines du retard économique de l'Espagne XVI^e-XIX^e siècles*. Paris: CNRS, 1983.
- BOTREL, J. F. «L'aptitude à communiquer: alphabétisation et scholarisation en Espagne de 1860 à 1920». In *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne XVI^e-XIX^e siècles*. Paris: CNRS, 1987.
- CARVALHO, Rómulo de. *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar — Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- CHARTIER, Roger, La circulation de l'écrit dans les villes françaises, 1500-1700 in *Livre et Lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime*, Paris, ADPF, 1981.
- CHARTIER, Roger. «As práticas da Escrita». In *História da vida privada* (dir. de Philippe ARIES e Georges DUBY). Porto: Ed. Afrontamento, vol. II, 1990.
- CHOLLET, Joseph. «L'instruction dans le Calvados (1820- 1965). Effectifs, niveaux, progrès». In *Actes du 95e Congrès National des Sociétés Savantes*. Paris: tomo I, 1974.
- CIPOLLA, C.M. *Educação e Desenvolvimento no Ocidente*. Lisboa: Ulisseia, sem data.
- COELHO, Adolpho. *Cultura e analfabetismo*. Porto: Renascença Portuguesa, 1916.
- COELHO, Adolpho. «Para a história da instrução popular». *Revista da Educação e Ensino*, vol. X, Lisboa, 1895.
- CORBIN, A. «Pour une étude sociologique de la croissance de l'alphabétisation au XIX^e siècle. L'instruction des conscrits du Cher et de l'Eure-et-Loir (1833-1883)». *Revue d'histoire économique et sociale*, t. 53, 1975.
- COSTA, D. António da. *História da Instrução Popular em Portugal*. Lisboa: INCM, 1871 (2 ed., Porto, 1900).
- CRESSY, David. *Literacy and the social order: reading and writing in Tudor and Stuart England*. Cambridge: 1980.
- De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne (XVI^e-XIX^e siècles)*. Paris: CNRS, 1987.
- DUGLIO, R. «Alfabetismo e società a Torino nel secolo XVIII». *Quaderni Storici*, 1971.
- Écrit (l') dans la société médiévale. Divers aspects de sa pratique du XI^e au XV^e siècle* (textes réunis par Caroline BOURLET et Annie DUFOUR). Paris: CNRS, 1991.
- EIRAS ROEL, A. y otros. *La historia social de Galicia en sus fuentes de protocolos*. Santiago: Universidad de Santiago, Servicio de Publicaciones, 1981.
- FABRE, D. «Alphabétisation et cultures populaires dans les Pyrénées. Propositions pour une recherche». In *Les Pyrénées et les Carpates XVI^e-XX^e siècles. Recherches franco-polonaises comparées. Histoire et anthropologie des régions montagneuses et submontagneuses* (ed. BOBINSKA, C. et GOY, J.). Varsovie-Cracovie: Editions Scientifiques de Pologne, 1981.

- FERNANDES, Rogério. «Nascimento da educação de adultos. Séc. XVII-séc. XVIII». *O Instituto*, vols. CXL-CXLI, Coimbra, 1980-1981.
- FERNANDES, Rogério. «Ensino elementar e suas técnicas no Portugal de Quinhentos». In *A Abertura do Mundo. Estudos de História dos Descobrimentos Europeus* (ed. de F. Domingues e L.F. Barreto). Lisboa: Presença, 1986.
- FLEURY, M. et VALMARY, A. «Les progrès de l'instruction élémentaire de Louis XIV à Napoléon III d'après l'enquête de Luois Maggiolo (1877-1879)». *Population*, Jan.-Mar. 1957.
- FRANÇOIS, E. «Premiers jalons en vue d'une approche comparée de l'alphabétisation en France et en Allemagne». In *Histoire Sociale. Sensibilités collectives et mentalités* (Mélanges Robert Mandrou). Paris: Presses Universitaires de France, 1985.
- FRANÇOIS, E. «Lire et écrire en France et en Allemagne au temps de la Révolution». In *La Révolution, la France et l'Allemagne* (BERDING, H., FRANÇOIS, E. e ULMANN, H.P.). Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1989.
- FURET, François et OZOUF, Jacques. *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2 vols., 1977.
- FURET, F. et SACHS, W. «La croissance de l'alphabétisation en France (XVIII^e-XIX^e siècles)». *Annales*, n.º 3, Maio-Junho 1974.
- GELABERT, J. E. «Niveaux d'alphabétisation en Galice, 1635-1900». In *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne XVI^e-XIX^e siècles*. Paris: CNRS, 1987.
- GOMES, Joaquim Ferreira, FERNANDES, Rogério e GRACIO, Rui. *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988 (Aí se poderá colher uma extensa bibliografia).
- GOMES, Joaquim Ferreira. *A Educação Infantil em Portugal*. Lisboa: INIC, 2 ed., 1986.
- GOODY, J. (ed.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- GOODY, J. *La raison graphique*. Paris: Editions du Minuit, 1979.
- GOUBERT, Pierre. «Histoire Demographique». In *Actas de las I Jornadas de Metodologia aplicada a las Ciencias Historicas — III Historia Moderna*. Santiago de Compostela: 1975.
- GRACIO, Rui. «Ensino Primario e Analfabetismo». In *Dicionário de História de Portugal*. Lisboa: II vol., 1971.
- GRAFF, H. J. (ed.). *Literacy and social development in the West. A reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- GRAFF, H.J. *The Literacy Myth. Literacy and Social Structure in the nineteenth-century city*. New York: Academic Press, 1979.
- GRAFF, Harvey J. «Gli studi di storia dell'alfabetizzazione verso la terza generazione». *Quaderni Storici*, n.º 64, Aprile 1987.
- GRAFF, Harvey J. *Storia del l'alfabetizzazione occidentale*. Bologna: Il Mulino, 3 vols., 1989 (o original em língua inglesa é de 1987).
- HOUSTON, R.A. *Literacy and Early Modern Europe. Culture and Education 1500-1850*. Longman: Londres e New York, 1988.
- HOUSTON, R. «The Literacy Mith? Illiteracy in Scotland 1630-1760». *Past and Present*, n.º 96, Agosto 1982.
- HOUSTON, R. «Literacy and society in the West, 1500-1850». *Social History*, vol. 8, n.º 3, 1983.
- HOUSTON, R. *Scottish Literacy and the Scottish Identity. Illiteracy and Society in Scotland and Northern England 1600-1800*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- JOHANSSON, E. (ed.). *Literacy and Society in a Historical Perspective*. Universidade de Umea, 1977.
- JOHANSSON, E. «The history of Literacy in Sweden in comparison with some other countries». *Educational Reports*, Umea, n.º 12, Universidade de Umea, 1977.
- JULIA, Dominique. «L'enseignement primaire dans la diocèse de Reims à la fin de l'Ancien Regime». In *Actes du 95e Congrès National des Sociétés Savantes*. Paris: tomo I, 1974.
- JULIA, Dominique; CHARTIER, Roger e COMPERE, Marie-Madeleine. *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris: SEDES, 1976.

- JULIA, Dominique e COMPERE, Marie-Madeleine. *Les collèges français du XVI^e au XVIII^e siècle. Répertoires des établissements*. Paris: CNRS, 2 vols., 1984.
- JULIA, Dominique. «L'apprentissage de la lecture dans la France d'Ancien Régime». In *Espaces de l'écriture. Actes du colloque de la bibliothèque publique d'information et du centre d'étude de l'écriture, Université de Paris VII* (sous la direction de A.M. Christin). Paris: Éditions Retz, 1988.
- KAGAN, R.L. *Students and Society in early modern Spain*. Baltimore e London: 1974.
- LARQUIÉ, Claude. «L'alphabétisation a Madrid en 1650». *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, Tomo XXVIII, Paris, 1981.
- ARQUIÉ, C. «L'alphabétisation des madrilènes dans la deuxième moitié du XVII^e siècle». In *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne XVI^e-XIX^e siècles*. Paris: CNRS, 1987.
- Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime, Colloque de la Casa de Velazques*. Paris: ADPF, 1981.
- LOCKRIDGE, K.A. *Literacy in Colonial New England: an inquiry into the social context of literacy in the Early Modern West*. New York: 1974.
- LOCKRIDGE, K.A. «L'alphabétisation dans l'Amérique coloniale, 1650-1800». *Annales E.S.C.*, Paris, 1977.
- LOPEZ, François. «Lisants et lecteurs en Espagne au XVIII^e siècle. Ébauche d'une problématique». In *Livre et lecture en Espagne et en France sous l'Ancien Régime, Colloque de la Casa de Velazques*. Paris: ADPF, 1981.
- MAGALHAES, Justino. «Alfabetização e funcionamento do regime liberal. Frequências de alfabetização da população bracarense em 1836». *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, 1990, 3 (1) e (2).
- MARCHESINI, D. «Sposi e scolari. Sottoscrizioni matrimoniali e alfabetismo tra Sette e Ottocento». *Quaderni Storici*, 1983.
- MARCHESINI, D. «La fatica di scrivere. Alfabetismo e sottoscrizioni matrimoniali in Emilia tra Settecento e Ottocento». *Il catechismo e la grammatica, t.I Istruzione e controllo sociale in area emiliana e romagnola nel Settecento* (BRIZZI, G.P., ed.). Bologna: Il Mulino.
- MARQUES, José. *A Administração Municipal de Vila do Conde em 1466*. Braga: 1983.
- MEYER, J. «Alphabétisation, lecture et écriture. Essai sur l'instruction populaire en Bretagne du XVI^e au XIX^e siècle». In *Actes du 95^e Congrès National des Sociétés Savantes*. Paris: Tomo I, 1974.
- MILANESI, A. «L'analfabetismo a Voghera nel periodo napoleonico (1804-1814)». *Bollettino della Società pavese di Storia Patria*, 1974-1975.
- MOLINIER, A. «Niveau d'instruction dans le Vivarais rural protestant XVII^e siècle — début XIX^e siècle». *Bulletin de la Société de l'Histoire du Protestantisme français*, t. 130, 1984.
- MOLINIER, A. «Les difficultés de la scolarisation et de l'alphabétisation sous la Restauration: l'exemple ardechois». *Annales du Midi*, t. 97, 1985.
- NÓVOA, António. *Le temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle)*. Lisboa: INIC, 1987.
- OLIVEIRA, António de. *A vida económica e social de Coimbra de 1537 a 1640*. Coimbra: vol. I, 1971.
- PELICO, Silvio. *História da Instrução Popular em Portugal*. Lisboa: 1923.
- PETRUCCI, A. *La scrittura, ideologia e rappresentazione*. Torino: Einaudi, 1986.
- QUÉNIART, J. «De l'oral à l'écrit: les modalités d'une mutation». *Histoire de l'Éducation*, n.º 21, Janvier 1984.
- QUÉNIART, Jean. *Culture et société urbaines dans la France de l'Ouest au XVIII^e siècle*. Paris: Klincksieck, 1978.
- QUÉNIART, Jean. «Les apprentissages scolaires au XVIII^e siècle: faut-il réformer Maggiolo?». *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, t. XXIV, 1977.
- QUÉNIART, Jean. «Deux exemples d'alphabétisation: Rouen et Rennes à la fin du XVII^e siècle». In *Actes du 95^e Congrès National des Sociétés Savantes*. Paris: tomo I, 1974.
- RAMOS, Rui. «Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal Contemporâneo». *Análise Social*, Lisboa, vol. XXIV, 1988.

- RESNICK, Daniel P. «L'alphabétisation en Amérique du Nord (note critique)». *Annales. E.S.C.*, Paris, Mars/Avril, 1985.
- RESNICK, Daniel P. (ed.). *Literacy in Historical Perspective*. Washington: Library of Congress, 1983.
- RODRIGUEZ, M.-C. et BENNASSAR, B. «Signatures et niveau culturel des témoins et accusés dans les procès d'Inquisition du ressort du Tribunal de Tolède (1525-1817) et du Tribunal de Cordoue (1595-1632)». *Caravelle*, n.º 31, Toulouse, 1978.
- «Rol dos moços fidalgos que aprendião a ler, escrever e latim, feito em Julho de 1556». *Boletim da Segunda Classe da Academia das Ciências de Lisboa*, vol. IX, Lisboa, 1916.
- ROSA, J. *El proceso de alfabetización en Alcantarilla en el transito del Antiguo Régimen al Liberalismo (1761-1860)*. Murcia: tese de licenciatura, Faculdade de Filosofia y Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia, 1985.
- RUWET, J. et WELLEMANS, Y. *L'analphabétisme en Belgique (XVIII^e et XIX^e siècles)*. Louvain: Publications de l'Université, 1978.
- SANDERSON, M. «Literacy and social mobility in the Industrial revolution in England». *Past and Present*, n.º 56, 1972.
- SANTOS, Alves dos. *O Ensino Primário em Portugal*. Lisboa: 1908.
- SAUGNIEUX, Joel. *Les mots et les livres. Études d'histoire culturelle*. Lyon: CNRS, 1986.
- SCHOFIELD, R. *The measurement of literacy in pre-industrial England in Literacy in traditional Societies*. Cambridge: 1968.
- SERRÃO, Joel. «Elementos para o estudo da instrução pública em Portugal cerca de 1870». *Labor*, n.º 113, Maio de 1951.
- SILVA, Francisco Ribeiro da. «Níveis de alfabetização de oficiais administrativos e judiciais dos Concelhos de Refojos de Riba d'Ave e da Maia na I metade do século XVII». In *Actas do Colóquio de História Local e Regional*. Santo Tirso: 1982.
- SILVA, Francisco Ribeiro da. «O Concelho de Gaia na I metade do séc. XVII. Instituições e níveis de alfabetização dos funcionários». *Gaya*, vol. II, V. N. de Gaia, 1984.
- SILVA, Francisco Ribeiro da. «A Alfabetização no Antigo Regime. O caso do Porto e da sua região (1580-1650)». *Revista da Faculdade de Letras — História*, 2.ª série, vol. III, Porto, 1986.
- SILVA, Francisco Ribeiro da. «Barroco e Escolarização: taxas de alfabetização no Porto nos inícios do século XVIII». In *I Congresso Internacional do Barroco. Actas*. Porto: II vol., 1991.
- STONE, Lawrence. «Literacy and Education in England, 1640-1900». *Past and Present*, n.º 42, Oxford, February 1969.
- STRAUSS, G. «Lutheranism and Literacy: a reassessment». In *Religion and Society in Early Modern Europe* (ed. de K. von GREYERZ). London: Allen and Unwin, 1984.
- STRAUSS, G. e GAWTHROP, R. «Protestantism and Literacy in Early Modern Germany». *Past and Present*, n.º 104, Oxford, 1984.
- Synopse ou índice chronologico e alfabetico da legislação relativa à instrução primaria*. Coimbra: 1848.
- TOSCANI, X. «L'analfabetismo a Pavia agli inizi dell'Ottocento». *Annali di Storia pavese*, n.º 6-7, 1981.
- TOSCANI, X. «Alfabeti e analfabeti nelle parrocchie cittadine pavesi della prima Restaurazione». *Annali di Storia pavese*, n.º 6-7, 1981.
- TOSCANI, X. «Le scuole della dottrina cristiana come fattore di alfabetizzazione». *Società e Storia*, n.º 26, 1984.
- TOUJAS, René. «Recherches sur l'enseignement a Montauban dans la seconde moitié du XVII^e siècle». In *Actes du 95^e Congrès National des Sociétés Savantes*. Paris: Tomo I, 1974.
- TOUJAS, René. «Recrutement d'un maître d'école dans la bourgade de Villemur-sur-Tarn en 1652». In *Actes du 95^e Congrès National des Sociétés Savantes*. Paris: Tomo I, 1974.
- VARELA, J. *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: 1984.
- VIGUERIE, Jean de. «Les origines sociales et géographiques des élèves du collège de Lectoure dans la seconde de moitié du XVIII^e siècle». In *Actes du 95^e Congrès National des Sociétés Savantes*. Paris: Tomo I, 1974.

- VIÑAO FRAGO, Antonio. «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica y historiográfica». *Historia de la Educación* n.ºs 3 (1984) e 4 (1985)
- VIÑAO FRAGO, A. «La historia de la alfabetización a través de las fuentes notariales. Aportaciones provisionales sobre el proceso de alfabetización en Murcia (1760-1860)». *Cuadernos del Seminario Florida-blanca*, n.º 1, 1985.
- VIÑAO FRAGO, A. «El proceso de alfabetización en el Municipio de Murcia (1759-1860)». In *La ilustración española. Actas del Coloquio Internacional celebrado en Alicante 1-4 Oct. 1985*. Alicante: Instituto de Estudios Juan Gil-Albert.
- VIÑAO FRAGO, A. «Alfabetización e ilustración. Difusión y usos de la cultura escrita». *Revista de Educación*, número extraordinario sobre la educación y la Ilustración española, 1988.
- VIÑAO FRAGO, A. «Un campo abierto, en expansión y interdisciplinar: la historia de la alfabetización». *Bulletin d'histoire contemporaine*, n.º 14, Bordeaux, 1991.
- VIÑAO FRAGO, A. «Sistema educativo nacional y Ilustración: un análisis comparativo de la política educativa ilustrada». In *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: Universidad Complutense, 1991.
- VINCENT, B. «Lisants et non lisants des royaumes de Grenade et de Valence à la fin di seizième siècle». In *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne XVI^e-XIX^e siècles*. Paris: CNRS, 1987.
- VOVELLE, M. «Y a-t-il eu une révolution culturelle au XVIII^e siècle? A propos de l'éducation populaire en Provence». *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, janvier/mars, 1975.
- WYCZANSKI, Andrzej. «Alphabétisation et structure sociale en Pologne au XVI^e siècle». *Annales. E.S.C.*, Paris, mai/juin, 1974.



A HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE EM PORTUGAL: BALANÇO DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

ÁUREA ADÃO (*)

Com o 25 de Abril de 1974, a função docente tradicional foi posta em causa, assistindo-se desde logo a tentativas de transformação do estatuto profissional dos professores dos ensinos primário e secundário. Estas alterações tiveram implicação no desenvolvimento dos estudos de história da educação; nos últimos decénios, tem-se verificado uma renovação na investigação histórica, especialmente em torno do ensino primário, nele incluindo a condição do seu pessoal docente.

J. Salvado Sampaio foi pioneiro nestes estudos com o seu trabalho *O ensino primário. 1911-1969. Contribuição monográfica* (3 vols., 1975-1977), no qual contempla os professores e a sua formação, estudados com base na legislação e estatísticas publicadas e na imprensa pedagógica. Segue-se-lhe o trabalho de M.^a Filomena Mónica (1978), *Educação e sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista. 1926-1939)*, que se ocupa, em capítulo extenso, da condição do pessoal docente. E ainda sobre o século XX, Áurea Adão (1984) publica *O estatuto socio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*.

Em 1987, António Nóvoa publica, em dois volumes, o seu estudo *Le temps des professeurs — Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle)*. Utilizando uma metodologia inovadora e com base em critérios assentes na prática da profissão como actividade a tempo inteiro, no estatuto legal de uma qualificação reconhecida e no correspondente desenrolar da carreira, na formação profissional específica e na constituição de associações profissionais, faz uma análise socio-histórica da profissão docente no ensino primário, centrando as suas investigações, sobretudo, em dois períodos por ele considerados principais: 1759-1794 e 1901-1933.

Para o início do século XIX, Rogério Fernandes na sua tese de doutoramento *O ensino das primeiras letras em Portugal. 1800-1820* (2 vols., 1987) ocupa-se largamente dos mestres de primeiras letras e do despertar do seu associativismo.

(*) Fundação Calouste Gulbenkian.

No que diz respeito à história do estatuto socioprofissional dos professores do ensino secundário, podemos afirmar que ela está por fazer, excepto em aspectos pontuais e em períodos muito curtos, inserida em obras gerais sobre o ensino liceal (Valente, 1973; Adão, 1982). Em contrapartida, a formação destes docentes e o seu associativismo foram objecto de estudos desenvolvidos: a formação, com os trabalhos do Prof. J. Ferreira Gomes, publicados a partir de 1974; Gomes Bento ocupou-se do segundo tema, pela primeira vez, em 1972-1973, prosseguindo os seus trabalhos até 1978.

Também as análises históricas sobre os professores do ensino superior pouco têm atraído os investigadores portugueses. Exemplo flagrante desta escassez foi o congresso sobre a história da Universidade (1990), no qual as comunicações directamente relacionadas com os professores não perfizeram a dezena. Recentemente (1992), surgiu a obra *Memoria professorum Universitatis Conimbrigensis. 1772-1937*, organizada sob a direcção do Prof. M. Augusto Rodrigues e publicada pelo Arquivo da Universidade de Coimbra. A obra fornece os dados biográficos de mais de um milhar de professores, distribuídos pelas diferentes Faculdades, de acordo com uma ficha-padrão contendo a naturalidade, filiação, data da primeira matrícula, graus obtidos, cadeiras regidas, jubilação, cargos desempenhados, publicações.

O ESTATUTO SOCIOPROFISSIONAL DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS

Este tema está estudado, com algum pormenor, por períodos não continuados, sendo apenas praticamente desconhecido o período que se seguiu à Revolução Liberal de 1820.

Na 2.^a metade do século XVIII, a acção do Estado criou condições adequadas ao desenvolvimento do processo de profissionalização da actividade docente. Após as reformas pombalinas (1759, 1772), os professores e mestres régios passam a desempenhar como ocupação principal o ensino. São obrigados a possuir uma autorização régia para o exercício da actividade, obtida mediante concurso nacional e exame público e são remunerados directamente pelo Estado, o qual exerce um controlo efectivo sobre os docentes, graças a diversas medidas, donde sobressai a criação de um organismo encarregado da direcção e coordenação do ensino e de visitas periódicas de inspecção (Nóvoa, 1987).

No início de Oitocentos, a actividade docente mantinha os mesmos parâmetros, embora mais desvalorizada sob o ponto de vista social, devido, em grande parte, aos baixos vencimentos e à ausência de outras regalias profissionais, como a aposentação e a protecção na doença e, ainda, a indefinição de uma carreira profissional. A profissão de mestre de primeiras letras era, para muitos, um recurso face à sua incapacidade para outras actividades mais lucrativas, ou acumulavam-na, legal ou ilegalmente, com elas (Fernandes, 1987).

Nos primeiros decénios do século XX, a carreira docente não se apresenta de forma a atrair para a escola primária muitos jovens interessados na profissão do magistério. Na primeira linha das suas preocupações, os professores primários colocam a questão dos vencimentos, que se mantêm quase sempre insuficientes face ao custo de vida, com excepção para o período entre 1920 e 1923, quando a 1.ª República consegue dar satisfação a algumas das reivindicações da classe (Adão, 1984; Nóvoa, 1987).

A profissão docente depende inteiramente de uma legislação dispersa, ambígua e pouco divulgada, susceptível de interpretações e de aplicações arbitrárias, que se altera com frequência. Por todas estas razões, os professores primários sentem-se pouco motivados para a sua actividade, com grande insegurança social, com desigualdades materiais comparativamente a outros docentes e a outras profissões. A partir de 1930, o seu estatuto socioprofissional degrada-se progressivamente devido a uma política económica gravosa e à supressão de todas as suas organizações profissionais. O Estado Novo faz publicar um conjunto de medidas que são, por si, suficientes para pôr em evidência a mediocridade da escola primária portuguesa e dos seus agentes de ensino, dos quais se destaca a redução da escolaridade obrigatória, o encerramento das escolas normais primárias durante seis anos, a criação dos chamados postos de ensino, empregando pessoal não qualificado.

Na verdade, alguns trabalhos existem relativamente ao estatuto socioprofissional do professor primário, mas muito há a completar, corrigir ou divulgar, com especial destaque para estudos comparados com o estatuto de professores de outros graus de ensino.

EVOLUÇÃO QUANTITATIVA E FEMINIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE

Que grau de ensino cresceu mais intensamente? Como se tem processado o envelhecimento/rejuvenescimento do corpo docente? Em Portugal, não existem estudos que nos dêem respostas globais a estas questões, sendo o tema abordado num ou noutro trabalho, para períodos muito curtos.

As primeiras mestras régias são nomeadas em 1814, destinadas unicamente ao ensino das raparigas. É a partir de fins do século XIX que se assiste ao processo de feminização do ensino primário, o qual se acentuará no início de 1900. Entre 1910 e 1914, o número de professoras triplica e, nos anos 60, 90% dos docentes da escola primária são mulheres. São, porém, poucos os estudos que tratam da questão da feminização do ensino primário (Sampaio, 1973; Adão, 1984; Nóvoa, 1987) e, em todos eles, o processo é analisado à luz da evolução do estatuto socioprofissional dos professores.

Actualmente, Helena Costa Araújo, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto prepara uma tese de doutoramento sobre *A feminização do ensino e a construção da escola de massas em Portugal (1870-1910/1920-1930)* que,

com base numa metodologia original em Portugal, poderá trazer elementos inovadores, procurando entender como os processos de feminização do ensino e de construção da escola de massas estão interligados (Araújo, 1991).

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

As reformas pombalinas da segunda metade do século XVIII fixaram-se apenas num recrutamento cuidadoso dos professores e mestres régios por meio de um exame de avaliação das capacidades e sem exigência de uma formação específica. Em 1800 são finalmente publicadas as primeiras instruções pormenorizadas relativas aos conteúdos daquele exame.

No decurso do século XIX, três fases se podem distinguir na história do ensino normal primário (Nóvoa, 1987). É a partir da Revolução Liberal que se assiste a uma preocupação maior no que concerne à formação dos professores primários; entre 1816 e 1844, têm lugar as primeiras tentativas de formação dos professores já em exercício, intimamente ligadas à difusão de novos métodos de ensino e, muito especialmente, às experiências de ensino mútuo. Uma segunda fase (1862-1881) caracteriza-se pela criação dos primeiros estabelecimentos para a formação específica e especializada de professores primários, de ambos os sexos, pondo em prática todo um conjunto de experiências com vista a criar um sistema nacional estável de formação. A terceira fase (1881-1901) vai conduzir à consolidação dos cursos de formação de professores organizados numa base técnica e científica. São então criadas quatro escolas normais de 1.^a classe em Lisboa e Porto e dez de 2.^a classe (mistas) nas capitais de distrito.

No início do século XX, a formação dos professores primários ocupa já uma posição estável no sistema de ensino oficial, com uma rede de seis escolas normais, uma para cada sexo, nas três cidades principais e 17 escolas de habilitação para o magistério que funcionavam nas capitais de distrito.

A 1.^a República pretende instalar um ensino normal primário que corresponda às exigências da pedagogia moderna e que tenha como objectivo principal o desenvolvimento intelectual dos professores tornando-os aptos para a sua função. As escolas normais remodeladas começam a funcionar em 1918-1919, com um elenco de matérias de carácter essencialmente teórico, com cursos especiais e uma formação pedagógica que inclui exercícios práticos em escolas primárias anexas. Após o Movimento do 28 de Maio de 1926, assiste-se à publicação de uma série de medidas legislativas de remodelação do sistema de formação de professores primários que vão culminar no encerramento de todas as escolas normais entre 1936 e 1942. Quando reabertas, a formação ministrada torna-se mais curta e constitui um retrocesso relativamente ao ensino normal que se pretendia implantar nos primeiros decénios do século XX.

A primeira escola normal primária foi criada em Lisboa e a sua abertura solene teve lugar em 1862. J. E. Moreirinhas Pinheiro, docente da actual Escola Superior de Edu-

cação, tem vindo a publicar um número apreciável de estudos históricos referentes àquela escola, desde o processo da sua criação e os seus regulamentos disciplinares, aos seus professores e directores e à sua vida quotidiana.

A formação pedagógica dos professores do ensino secundário, embora reclamada praticamente desde as origens da criação dos liceus (1836), só foi objecto de medidas legislativas em finais do século XIX.

Na evolução da formação pedagógica dos professores do ensino secundário até 1974, destacam-se três grandes momentos: 1.º o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário, durante os primeiros 15 anos do século XX; 2.º as Escolas Normais Superiores de Coimbra e Lisboa, que funcionaram entre 1915 e 1930; 3.º o Curso de Ciências Pedagógicas que funcionou nas Faculdades de Letras de Lisboa e Coimbra, de 1930 a 1974. Do ponto de vista historiográfico, como deixámos atrás referido, contamos unicamente com os trabalhos do Prof. J. Ferreira Gomes, o primeiro dos quais publicado em 1974, *Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário*, seguido de outros, com destaque especial para o desenvolvido estudo *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*, publicado em 1989.

Reconhecemos que a história da formação do pessoal docente tem merecido maior atenção comparativamente com outros aspectos referentes à condição docente. Existem, porém, temas que mereciam ser estudados, dos quais destacamos: a origem social e geográfica dos candidatos ao magistério, a prática pedagógica e os conteúdos de ensino, o corpo docente das escolas normais, processos de recrutamento e formação académica dos candidatos. Enfim, uma história geral da formação dos professores dos diferentes graus está ainda por fazer.

O MOVIMENTO ASSOCIATIVO DOS PROFESSORES

Poucos são os estudos sobre o associativismo docente. Foi no início da década de 70 que se produziu o primeiro estudo desenvolvido sobre o tema, no quadro dos Grupos de Estudo do Pessoal Docente. Gomes Bento publica então a sua *História do movimento associativo dos professores do ensino secundário — 1891 a 1932* (1972-1973), a qual veio a ser refundida e ampliada quatro anos após o 25 de Abril de 1974, tendo nela também lugar o associativismo dos docentes do ensino primário.

Áurea Adão (1984) e António Nóvoa (1987), nos seus trabalhos sobre os professores do ensino primário e o seu estatuto, dedicaram capítulos especiais ao tema, tendo o último tratado, pela primeira vez, o ciclo que se inicia na 2.ª metade do século XIX. Rogério Fernandes, mais recentemente (1989), ocupou-se da primeira tentativa de organização dos professores, nos inícios do século XIX.

Nos últimos decénios do século XVIII, começou a assistir-se, ainda que com pouca frequência, a uma intervenção conjunta dos docentes em torno dos problemas da classe e do ensino, por meio de exposições colectivas.

No século XIX, a primeira fase do movimento associativo dos professores caracterizou-se por uma tentativa de organização de todos os docentes, independentemente do grau de ensino a que pertencessem, com vista a um projecto comum de associação. Foi em 1813 que se iniciou o processo de criação da primeira associação da classe, o *Monte Pio Literário*, sendo os professores e mestres de Lisboa os seus principais impulsores. Esta associação veio a atrair também o funcionalismo público civil e militar e alguns membros de profissões liberais. Assistiu-se, em pouco tempo, à sua irradiação para a província e para o Brasil. Não se tratava de uma organização de tipo sindical mas inseria-se no espírito da confraria tradicional, cujo objectivo principal consistia em «cimentar laços que já se unem como membros de uma mesma Corporação, cujos trabalhos se reúnem em um mesmo fim, que é a Educação, e Instrução pública da Mocidade, e isto debaixo do mais sólido fundamento, e base a mais firme, qual é a união cristã em Jesus Cristo, e o amor recíproco para com o próximo» (Fernandes, 1989). Por volta de 1820, o *Monte Pio Literário* encontrava-se já numa situação de ruína devido, em grande parte, à deserção dos seus sócios e à suspensão do pagamento das contribuições.

A criação da *Associação dos Professores* (1854) correspondeu a um outro passo, nesta primeira fase do movimento associativo dos docentes. A característica mutualista acentua-se nos estatutos desta Associação, cujo fim principal seria promover o bem-estar dos seus associados e melhorar a instrução e a educação popular. Entra, porém, em decadência a partir de 1860, por dificuldades económicas e divisões entre os seus associados (Nóvoa, 1987).

Uma nova fase associativista se inicia, nos começos da década de 1880, com uma primeira experiência de organização da classe, segundo o grau de ensino. Relativamente aos professores primários, surge a *Associação dos Professores de Instrução Primária de Lisboa*, da iniciativa das primeiras gerações de professores diplomados pelas escolas normais. A par do interesse por uma melhoria do estatuto socioprofissional do grupo e pelo progresso da instrução pública, incluía igualmente nos seus objectivos o desejo de criação de uma Federação nacional da classe. De curta existência, esta Associação não veio a desenvolver uma actividade persistente.

Uma tentativa mais consistente de organização dos professores do ensino primário tem o seu início em finais de 1897, quando um grupo de docentes se reúne e lança as bases de uma *Associação dos Socorros Mútuos do Professorado Primário Português*, com sede provisória em Coimbra. De características essencialmente mutualistas, inspirada no funcionamento de organizações similares da classe operária, inscrevia nos seus estatutos, como fins a alcançar: a ajuda aos associados em caso de doença e o pagamento dos seus funerais; a atribuição de subsídios a quem fosse demitido ou suspenso das suas funções. No primeiro ano de existência, abrangeu um quarto dos professores em exercício; entra, no entanto, em declínio rápido, e, em 1903, conta apenas com um sexto dos docentes.

Desde o início do século XX, outras formas de associativismo começam a ser encaradas, de modo que o movimento não se limite unicamente ao auxílio mutualista. É uma parte da imprensa pedagógica quem toma a direcção da iniciativa (Adão, 1984; Nóvoa, 1987). Em 1907, surge a *Liga Nacional do Professorado Primário Português*, com sede em Coimbra e que agrega sobretudo professores do Norte. A defesa dos interesses materiais e morais dos docentes e a luta pelo desenvolvimento da instrução inscreviam-se, nos seus estatutos, como objectivos prioritários. Contudo, a sua actividade foi reduzida. Mas nem tudo teria sido negativo nesta fase do movimento associativo dos professores primários; conseguiu-se uma adesão considerável, a organização foi alargada a quase todos os concelhos do Norte e à sua volta reuniram-se figuras de destaque no magistério.

Com a queda da Monarquia, ficam criadas condições para um movimento associativo a nível nacional e assente em bases verdadeiramente sindicais. *O Sindicato dos Professores Primários de Portugal* (1911), com sede no Porto, insere-se neste contexto; os seus estatutos definem-no como uma associação de defesa dos interesses da classe e de luta pela transformação da escola primária tradicional. A divisão entre sectores do professorado e o isolamento dos dirigentes sindicais foram as causas principais da decadência do Sindicato, a partir de 1914-1915. Por essa ocasião, assiste-se a uma proliferação de pequenas associações pouco mais representando que os professores de um núcleo ou de um concelho. O Sindicato dos Professores Primários de Portugal veio a reorganizar-se, transformando-se em uma *Associação Geral dos Professores Primários de Portugal* (1916), destinada a exercer uma acção coordenadora sobre os movimentos regionais e as aspirações da classe.

Na verdade, o movimento associativo dos professores desenvolveu-se a par do movimento operário, não conseguindo, todavia, atingir a mesma amplitude e não o acompanhando nas suas concepções doutrinárias. E é assim que aparece a *União do Professorado Primário Português* (1918), instalada em Lisboa e com objectivos mais próximos das concepções perfilhadas pelo movimento operário. Em 1923, cerca de 70% dos professores primários oficiais estavam nela filiados.

Com a queda da 1.^a República (1926), as organizações operárias são as primeiras a sofrer os efeitos da repressão, a qual veio incidir, pouco depois, sobre o movimento sindical dos professores primários. E a sua União foi dissolvida em inícios de 1928. O último congresso da classe teve lugar dois anos depois.

A primeira *Associação do Magistério Secundário Oficial* surge em 1904, durante uma reunião de professores efectivos do Liceu Central de Lisboa. Os seus objectivos tais como aqueles que presidiam às associações dos professores primários consistiam na defesa dos interesses da classe e no progresso dos estudos secundários. Com uma actividade inicial reivindicativa, reduziu-se progressivamente às direcções eleitas, sem iniciativas de base. Em 1908, poucos sinais da sua vida existiam (Bento, 1978).

Após a implantação da República, uma intitulada direcção da antiga Associação apelou junto da classe para que ela participasse na sua reorganização. Em 1912, são apro-

vados os estatutos para uma *Associação do Magistério Oficial dos Liceus e Escolas Industriais*, aberta a todos os profissionais do ensino secundário. Porém, as tendências divisionistas cedo reaparecem e a Associação transformou-se em uma *Associação do Magistério Secundário Oficial* (1914), sem actividade meritória.

Na sequência da sua exclusão, os professores dos ensinos industrial e comercial acabaram por criar a sua organização própria (1919), menos discriminativa do que as dos colegas dos liceus.

Durante o período de 1917 a 1925, fértil em medidas governamentais sobre o ensino secundário, o movimento associativo dos professores dos liceus manteve-se pouco activo. Só em 1927 se realizou o seu primeiro congresso, ao qual outros se seguiram até 1931.

A partir do momento em que o Estado Novo subordina a actividade das associações a critérios estabelecidos pelo governo e em que proíbe a discussão pública dos problemas dos professores, criam-se tais restrições que não será possível vingar qualquer tentativa de associativismo. A promulgação do Estatuto do Trabalho Nacional (1933) completa a obra de aniquilamento: a liberdade de associação de todos os funcionários públicos desaparece.

O reaparecimento do movimento dos professores, como resistência ao regime salazarista, tem lugar no início da década de 70, no qual se inserem os Grupos de Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório (Grácio, 1983).

Este tema do movimento associativo dos professores encontra-se, pois, estudado com uma certa profundidade e dimensão. Mas, a grande questão reside na falta de arquivos próprios e de testemunhos pessoais. Por meio da imprensa pedagógica e de outras fontes disponíveis poder-se-ia proceder a um estudo dos congressos e conferências docentes, realizados no âmbito da actividade associativa. Outro tema a tratar seria o das tendências sindicais e políticas dos dirigentes das sucessivas e diversas associações.

OS PROFESSORES E A IDEOLOGIA DOMINANTE

Neste capítulo, podemos afirmar que, em Portugal, tudo está por fazer. As atitudes dos docentes face ao poder e à evolução das situações políticas não foram até agora devidamente estudadas, o mesmo acontecendo no que concerne ao controlo ideológico a que os professores foram submetidos pelos diferentes regimes políticos. Nos últimos anos, no entanto, estudos pouco desenvolvidos e situados temporalmente têm sido divulgados, dos quais merecem destaque especial algumas comunicações apresentadas no Congresso sobre a «História da Universidade» (1990) e que constam da bibliografia que a seguir apresentamos e o estudo de Rogério Fernandes (1991) sobre as *Opções políticas e perseguições ao professorado nas primeiras décadas do liberalismo*.

O conhecimento das mentalidades dos professores, que constitui um aspecto importante da história da educação, poderia ser feito por meio de fontes pouco exploradas, referentes aos seus percursos de carreira, aos seus modos de vida, à sua produção escrita, utilizando metodologias inovadoras.

BIBLIOGRAFIA

- ADÃO, Áurea e REBELO, Dulce. *O estatuto socioprofissional do professor primário (1968-1974)*. Oeiras: Centro de Investigação Pedagógica/Grupo de Trabalho de Pedagogia, 1977 (mimeo).
- ADÃO, Áurea. «O estatuto cívico e profissional dos professores do ensino secundário». In *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836/1860)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian /Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982, pp. 207-232.
- ADÃO, Áurea. *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência, 1984.
- ADÃO, Áurea. «The primary school teachers and their international relationship in the beginning of the XX century». In *History of international relations in education. Conference papers for the 9th session of the International Standing Conference for the History of Education* (ed. S. KOMLOSI). Parma: Università di Parma/ «Bolletino» C.I.R.S.E., 1986, vol. III, pp. 159-167.
- ADÃO, Áurea. «Le statut socio-économique de l'instituteur portugais pendant la première moitié du XXe siècle». In *The social role and evolution of the teaching profession in historical context. Conference papers for the 10th session of the International Standing Conference for the History of Education* (ed. Simo SEPPO). Joensuu: University of Joensuu/Bulletin of the Faculty of Education, 1988, vol. III, pp. 262-270.
- ALMEIDA, Manuel Lopes. «A propósito de Bento José, professor de filosofia em Évora». *Boletim Geral da Universidade* (Coimbra), tomo XVII, 1947, pp. 609-623.
- ALMEIDA, Manuel Lopes. *Subsídios para a história da Universidade de Coimbra e do seu corpo académico. 1715-1750*. Coimbra, 1964 (Sep. de «Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra», vol. XXVII).
- ANDRADE, António Banha de. «Diogo Contreiras, mestre coimbrão». *Revista Portuguesa de Filosofia* (Braga), 13 (1), 1967, pp. 59-63.
- ANTUNES, José. «Posição de alguns mestres antes e depois da fundação da Universidade face aos direitos dos povos». In *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso «História da Universidade», 1991, vol. 4, pp. 11-37.
- ARAÚJO, Helena Costa. *Towards an analysis of social class and professionalism in portuguese contemporary teachers*. Londres: Institute of Education/University of London, 1982 (dissertação do curso de mestrado em Sociologia da Educação).
- ARAÚJO, Helena Costa. «As mulheres professoras e ensino estatal». *Revista Crítica de Ciências Sociais* (Coimbra), 29, 1990.
- ARAÚJO, Helena Costa. «Investigando em torno da feminização do ensino na sua relação com a construção da escola de massas em Portugal». *O Professor* (Lisboa), 3.ª série, 22, Novembro 1991, pp. 54-58.
- BAIÃO, António. «O processo desconhecido contra o lente do Colégio das Artes, M^e Marcial de Gouveia». *Academia Portuguesa de História-Anais* (Lisboa), 90, 1945, pp. 9-45.
- BANDEIRA, Ana Maria. *Professores da Faculdade de Medicina (1772-1820)*. Coimbra: Arquivo da Universidade, 1986.
- BENTO, José Gomes. *História do movimento associativo dos professores do ensino secundário - 1891 a 1932*. Porto: ed. Autor, 1973.
- BENTO, José Gomes. «Breve história do movimento associativo dos professores na primeira República». *O Professor* (Porto), 2, Dez. 1973, pp. 21-23.

- BENTO, José Gomes. *O movimento sindical dos professores. Finais da Monarquia e I República*. Lisboa: Cadernos «O Professor» /Editorial Caminho, 1978.
- BRAGA, Paulo Drumond. «O Doutor Rui Boto, homem da burocracia régia e mestre do Estudo Geral de Lisboa». In *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso «História da Universidade», 1991, vol. 3, pp. 99-106.
- BRANDÃO, Mário. *O processo na Inquisição de M^e Diogo de Teive*. Coimbra: Universidade, 1943.
- BRANDÃO, Mário. *A Inquisição e os professores do Colégio das Artes*. Coimbra: Universidade, 1948-1969, 2 vols.
- CATROGA, Fernando José de Almeida. «José Falcão, um lente republicano». *Biblos* (Coimbra), vol. 57, 1976.
- FARIA, Mário Alberto dos Reis. *Algumas notas bibliográficas do Prof. Doutor Fernando Andrade Pires de Lima*. Coimbra: 1974.
- FARIA, Mário Alberto dos Reis. *Bibliografia do Prof. Doutor Luís Cabral Moncada*. Coimbra: 1975.
- FARIA, Mário Alberto dos Reis. *Bibliografia do Prof. Doutor Guilherme Braga da Cruz*. Coimbra: 1983.
- FARIA, Mário Alberto dos Reis. *Notas bibliográficas do Prof. Doutor Adriano Pais da Silva Vaz Serra*. Coimbra: 1986.
- FERNANDES, Abílio. «Evocação da vida e obra do Prof. Doutor Luís Wittnich Carrisso». *Cadernos Municipais* (Figueira da Foz), 1986.
- FERNANDES, Rogério. «Os mestres de primeiras letras». In *O ensino de primeiras letras em Portugal. 1800-1820*. Lisboa, 1987, vol. 1, pp. 485-517 (Tese de Doutoramento).
- FERNANDES, Rogério. *O despertar do associativismo docente em Portugal*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa, 1989.
- FERNANDES, Rogério. «Opções políticas e perseguições ao professorado nas primeiras décadas do liberalismo». In *Estudos de história contemporânea portuguesa. Homenagem ao Professor Victor de Sá*. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- GOMES, João Pereira. *Os professores de Filosofia do Colégio das Artes (1555-1759)*. Braga: 1955.
- GOMES, João Pereira. *Os professores de Filosofia da Universidade de Évora (1559-1759)*. Évora: 1960.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «Apontamentos para a história da formação psicopedagógica dos professores do ensino secundário». *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Coimbra), ano VIII, 1974, pp. 235-272.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «Escolas normais para habilitação de professores primários criadas no século XIX». *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Coimbra), ano XIII, 1979, pp. 151-216.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «Duas listas de professores: uma elaborada pelo Governo do Marquês de Pombal e outra pelo de D. Maria I». *Revista de História das Ideias* (Coimbra), vol. IV (II), 1982, pp. 43-91.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «L'Université et la formation psychopédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire au Portugal pendant la 1^e République (1910-1926)». In *Higher education and society historical perspectives. Conference papers for the 7th International Standing Conference for the History of Education*. Salamanca: Universidad/Departamento de História de la Educación, 1985, vol. II, pp. 263-271.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «As origens da formação pedagógica dos professores do ensino primário e secundário». *Educação e Tecnologia* (Guarda), 1, 1987, pp. 7-12.
- GOMES, Joaquim Ferreira. *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1989.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «Do Curso de Habilitação para o magistério secundário às Escolas Normais Superiores». *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Coimbra), vol. XXIII, 1989, pp. 21-34.
- GOMES, Joaquim Ferreira. «Três modelos de formação de professores do ensino secundário». *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Coimbra), ano XXV (2), 1991, pp. 1-24.
- GRÁCIO, Rui. «O Congresso do Ensino Liceal e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do ensino secundário». *Análise Social* (Lisboa), vol. XIX (77-78-79), 1983, pp. 757-791.
- MANSO, Maria de Deus Brites. «O segundo processo na Inquisição do Mestre André de Avelar (1620-1622)». In *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso «História da Universidade», 1991, vol. 4, pp. 281-293.

- MARQUES, João Francisco. «Docentes da Universidade de Coimbra, pregadores da causa restauracionista». In *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso «História da Universidade», 1991, vol. 5, pp. 79-103.
- MERÊA, Paulo. *Relação dos professores da Faculdade de Direito desde a sua criação em 1836*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1966.
- MÓNICA, Maria Filomena. «Os professores». In *Educação e sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista, 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais, 1978, pp. 173-218.
- MONTEIRO, Gilberto. «Luís da Costa Monteiro — O primeiro professor português de Educação Física». *Olisipo* (Lisboa), 106, 1964, pp. 55-64.
- NÓVOA, António. *Rôle Institutionnel du maître: contribution a l'étude de la problématique éducative pendant la 1^{ère} République portugaise (1910-1926)*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, 1982.
- NÓVOA, António. «Portugal 1772-1794. La naissance d'un corps professionnel d'enseignants: le cas des maîtres royaux de lire et d'écrire». In *Education and Enlightenment — 6th session of the International Standing Conference for the History of Education*. Wolfenbüttel, 1984, vol. 11, pp. 205-219.
- NÓVOA, António. *Le temps des professeurs — Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^e-XX^e siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, 2 vols.
- NÓVOA, António. «Do mestre-escola ao professor do ensino primário — Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)». *Análise Psicológica* (Lisboa), série V (3), Julho 1987, pp. 413-440.
- NÓVOA, António. «Pour l'étude socio-historique de la profession enseignante au Portugal». In *The social role and evolution of the teaching profession in historical context. Conference papers for the 10th session of the International Standing Conference for the History of Education* (ed. Simo SEPPO). Joensuu: University of Joensuu/Bulletin of the Faculty of Education, 1988, vol. II, pp. 248-263.
- NÓVOA, António. «Profissão: professor — Reflexões históricas e sociológicas». *Análise Psicológica* (Lisboa), série VII (1-2-3), 1989, pp. 435-456.
- NÓVOA, António. «Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?». In *Educação, ciências sociais e realidade portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (org. Stephen R. STOER). Porto: Edições Afrontamento, 1991, pp. 59-130.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Os mestres da 'Sorbonne' de Benfca». *Escola Portuguesa* (Lisboa), 1405, Julho 1974.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. *Jornal de impressões de um professor primário (Ano lectivo de 1957-58)*. Lisboa: s. ed., 1975.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. *Notas sobre a Escola Normal Primária de Lisboa e alguns dos seus mestres*. Lisboa: Edição da E.M.P.L., 1976.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Actividade pedagógica de Irene Lisboa». *Escola Democrática* (Lisboa), ano VII (3), Janeiro 1985, pp. 59-63.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Contribuição para o estudo da obra de Adolfo Lima». *Escola Democrática*, (Lisboa) ano VII (5), Setembro 1985, pp. 77-80.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Sinopse cronológica de alguns acontecimentos relacionados com a Escola Primária de Lisboa». *Lisboa — Revista Municipal* (Lisboa), ano XLVI, II série (14), Out.-Dez., 1985, pp. 18-35.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Irene Lisboa - normalista». *Escola Democrática* (Lisboa), ano VIII (1), Dezembro 1985, pp. 41-46.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Os directores da Escola Normal Primária de Lisboa para o sexo masculino (1862-1930)». *Escola Democrática* (Lisboa), ano IX (1), Maio 1987, pp. 36-43.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Cronologia de alguns acontecimentos relacionados com a Escola do Magistério Primário de Lisboa». *Escola Democrática* (Lisboa), ano X (2), Dezembro 1987, pp. 36-43.

- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Os mestres efectivos da Sorbonne de Benfca (1920-1923)». *Escola Democrática*, ano IX (3), Janeiro 1988, pp. 56-64.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Notas sobre a Escola Normal Primária de Lisboa. Ano de 1864». *Lisboa — Revista Municipal*. (Lisboa), 23, 1.º trimestre 1988, pp. 31 e seg.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Dois curiosos regulamentos disciplinares da Escola Normal de Lisboa no ano de 1864». *Escola Democrática* (Lisboa), ano IX (5), Agosto 1989, pp. 28-32.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Factos e documentos inéditos. Escola Normal de Lisboa (1926-1930)». *Escola Democrática* (Lisboa), ano X (1), Setembro 1989, pp. 45-52.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Alguns documentos sobre a actividade pedagógica de António Aurélio da Costa Ferreira na Escola Normal Primária de Lisboa». *Escola Democrática* (Lisboa), ano X (1), Setembro 1989, pp. 72-76.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Breve cronologia da actividade pedagógica e literária de Irene Lisboa». *Escola Democrática* (Lisboa), ano X (2), Dezembro 1989, pp. 23-29.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Notícia histórica sobre a Escola do Magistério Primário de Lisboa». *Escola Democrática* (Lisboa), ano X (3), Fevereiro 1990, pp. 33-38.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Notas sobre a vida quotidiana na escola anexa à Escola Normal Primária de Lisboa no ano de 1864». *Escola Democrática* (Lisboa), ano X (4), Abril 1990, pp. 27-29.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Como foram providos definitivamente os professores contratados da Escola Normal Primária de Lisboa no ano de 1923». *Escola Democrática* (Lisboa), ano XI (1), Novembro 1990, pp. 42-45.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. «Adolfo Lima, história duma prisão». *Informação em Educação. Boletim do C.D.I. da E.S.E. de Lisboa*, ano I (1), Out.-Dez. 1990.
- PINHEIRO, J. E. Moreirinhas. *Do ensino normal na cidade de Lisboa. 1860-1960*. Lisboa: Porto Editora, 1990. *Publicações dos professores da Faculdade de Letras*. Coimbra: Universidade, 1976-1983, 2 vols.
- RODRIGUES, Adriano Vasco. «O Instituto do Professorado Primário Oficial Português». *Escola Democrática* (Lisboa), ano VII (1), Outubro 1984, pp. 19-24.
- RODRIGUES, Manuel Augusto. «D. Paulo Hodar, presbítero maronita e professor de Línguas Orientais na Universidade de Coimbra (1773-1780)». *Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra* (Coimbra), vol. 7, 1985, pp. 1-65.
- SÁ, Artur Moreira de. «Álvaro Gomes e o ensino da Teologia no século XVI». *Revista Portuguesa de Filosofia* (Braga), tomo XXXVIII-II, fasc. 4, 1982, pp. 543-548.
- SÁ, Artur Moreira de. «Jerónimo Cardoso e os mestres da Universidade de Lisboa em 1536». *Revista da Universidade de Coimbra* (Coimbra), vol. XXX, 1984, pp. 253-278.
- SALVADO, Joaquim da Costa. «Diário de um professor». *Jornal do Fundão*, 12 e 19 Junho e 10 Julho 1981.
- SAMPAIO, José Salvado. «A feminilização da docência». *O Professor* (Porto), 2, Dezembro 1973, pp. 14-16.
- SAMPAIO, José Salvado. «Ensino normal primário». In *O ensino primário. 1911-1969. Contribuição monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica, 1975, vol. I, pp. 95-126; 1976, vol. II, pp. 153-169; 1977, vol. III, pp. 102-114.
- SAMPAIO, José Salvado. «Professores». In *O ensino primário. 1911-1969. Contribuição monográfica*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica, 1975, vol. I, pp. 135-206; 1976, vol. II, pp. 176-252; 1977, vol. III, pp. 118-143.
- SANTANA, Francisco. *Contributo para um dicionário de professores e alunos das aulas do Comércio*. Sep. de «Comércio Português», Jul./Set. e Out./Dez. 1972; Jan./Mar. e Abr./Jun. 1973.
- SANTOS, Mariana Machado. «Bento José de Sousa Farinha e o ensino». *Biblos* (Coimbra), ano XXIII (1), 1947, pp. 81-141; ano XXIII (2), 1947, pp. 497-542.
- SANTOS, Mariana Machado. «Professores de Filosofia nos séculos XVII e XVIII no Brasil». In *Actas do Colóquio de Estudos Luso-Brasileiros*. Nashville: 1953, pp. 289.
- SANTOS, Mariana Machado. *Os professores de Humanidades, Filosofia e Teologia, que ensinaram em Évora, o paradeiro das suas postilas manuscritas, em Portugal*. Évora: 1967.

- STOER, Stephen. «A Revolução de Abril e o sindicalismo dos professores em Portugal». *Caderno de Ciências Sociais* (Porto), 3, Junho 1985, pp. 61-83.
- VALENTE, Vasco Pulido. «Os professores (1759-1926)». In *O Estado liberal e o ensino. Os liceus portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais, 1973, pp. 116-149.
- VICENTE, António Pedro. «Conflitos académicos durante a 1.ª República — professores acusados de ofensas às instituições democráticas. 1919». In *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso «História da Universidade», 1991, vol. 5, pp. 337-400.
- VIZEU, Margarida Maria Salazar Alves. «O corpo docente da Faculdade de Leis no período pré-pombalino (1700-1772)». In *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*. Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso «História da Universidade», 1991, vol. 3, pp. 121-128.

(1) CO_2 浓度

(2) CO_2 浓度

(3) CO_2 浓度

HISTORIA DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN ESPAÑA

NARCISO DE GABRIEL (*)

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presentamos en este *1.º Encontro Ibérico de História da Educação* no responde exactamente a todas las expectativas que su título puede legítimamente suscitar. La historia de la profesión docente se restringe aquí a un sector de dicha profesión, el magisterio, y se centra en una de las dimensiones del proceso de profesionalización: la formación⁽¹⁾. El período histórico abarcado será el comprendido entre la aparición de las Escuelas normales y la II.ª República.

Por lo demás, la historiografía educativa española también ha centrado sus esfuerzos en el estudio del «oficio de maestro», prestando mucha menos atención a los profesionales que ejercen su función en otros niveles del sistema educativo. Y en estas investigaciones se concede una prioridad evidente al análisis de la capacitación profesional de los maestros, y muy especialmente a su formación inicial, canalizada a través de las Escuelas normales⁽²⁾.

A lo largo de estas páginas se intenta ofrecer una visión sintética de cómo ha discurrido históricamente la formación del magisterio en España, basándonos para ello en algunas de las investigaciones llevadas a cabo durante los últimos años. No se pretende, por consiguiente, realizar un análisis detallado de dicha formación, sino presentar sus rasgos más característicos. Tampoco se pretenden enunciar conclusiones especialmente novedosas, sino sintetizar parte de los conocimientos que poseemos sobre el tema objeto de estudio.

1. Génesis de las Escuelas normales

Las Escuelas normales, a las que se encomienda la formación inicial de los maestros, hacen su aparición en España durante el segundo tercio del pasado siglo. Su crea-

(*) Universidade da Coruña.

ción, según los estudiosos del tema (Escolano Benito, 1984; Gómez Rodríguez de Castro, 1986; Martínez Navarro, 1988; Vega Gil, 1988), está determinada por factores de diversa índole.

1) En primer lugar, las Escuelas normales surgen con el propósito de responder a las demandas de formación del profesorado generadas por el sistema nacional de educación que estaba implantándose en España. En consecuencia, la indagación de sus causas últimas nos remite al análisis de los factores económicos, sociales, políticos e ideológicos que determinaron la emergencia y consolidación de los modernos sistemas de enseñanza. Así pues, la historia de las instituciones encargadas de capacitar profesionalmente a los maestros — y, en un sentido más amplio, la historia del maestro — resulta inseparable de la historia de la escuela.

Los mecanismos tradicionales para la formación del magisterio, que combinaban el sistema de *pasantías* con los debates académicos⁽³⁾, no resultaban suficientes ni adecuados para satisfacer las demandas que se producían en el interior de los nuevos sistemas educativos nacionales, de ahí que se encomendase esta misión a una institución específicamente diseñada para ello.

La Escuela normal permitiría, entre otras cosas, crear una enseñanza primaria uniforme en los contenidos, los métodos y la lengua, contribuyendo de esta forma a la construcción de la unidad nacional. Según Laureano Figuerola, alumno de la primera promoción de la Escuela Normal Central y primer director de la Escuela Normal de Barcelona, se esperaba de estas instituciones que «dando a la instrucción primaria una dirección uniforme y vigorosa, *nacionalicen*, por decirlo así, ese conjunto de pueblos a que se llama España, y que en vez de ser un estado, presentan opuestos intereses y hasta hostiles miras por el espíritu de provincialismo que los domina» (citado por Pozo Andrés y Pozo Pardo, 1989, p. 70).

2) En segundo lugar, las Escuelas normales aparecen, al menos en un primer momento, con el propósito de difundir una determinada metodología didáctica. A principios del siglo XIX se intentaron implantar en España los métodos de Pestalozzi, Bell y Lancaster y José Mariano Vallejo, que originaron otros tantos ensayos de «escuela normal». Conviene precisar sin embargo que en este momento la «escuela normal» se identifica con una escuela primaria modelo.

Cuando en 1834 se inicien los trámites para la constitución de la Escuela Normal Central todavía se vinculará ésta al conocimiento y difusión de un determinado sistema de enseñanza, concretamente el sistema mutuo, ideado por Bell y Lancaster, pero pronto desaparecerá esta concepción unimetodista en beneficio de otra más amplia y abierta. Con todo, la escuela práctica aneja a la Normal Central se organizará según las directrices del sistema mutuo.

3) En tercer lugar, las Escuelas Normales surgen cuando ya existe un conocimiento educativo relativamente sistematizado. Este *corpus* teórico justifica que se cree una

institución con el encargo explícito de difundirlo. A su vez, la creación de las Normales contribuirá al enriquecimiento de ese conocimiento. Por lo que respecta a la historia de la educación, su cultivo y desarrollo en España esta íntimamente vinculado a su presencia en las Escuelas normales, tal como se ha señalado reiteradamente.

Estas son, en apurada síntesis, algunas de las coordenadas que contribuyen a explicar la aparición de las Normales. A continuación intentaré exponer, también brevemente, su evolución y principales características.

Sus orígenes se remontan a 1834, que es cuando el Ministro Moscoso de Altamira nombra una comisión a la que encarga, entre otros cometidos, la creación en Madrid de una Escuela normal que permita formar en el método de enseñanza mutua a profesores procedentes de todas las provincias españolas, los cuales deberían contribuir posteriormente a su difusión.

El Plan General de Instrucción Pública de 1836 establecía que «habrá en la capital del reino una escuela normal central de instrucción primaria, destinada principalmente a formar maestros para las escuelas normales subalternas y pueblos de la provincia de Madrid», añadiendo que «cada provincia podrá sostener por sí sola, o reunida a otra u otras inmediatas, a juicio de las Diputaciones provinciales, una escuela normal primaria para la correspondiente provisión de maestros». Este Plan tuvo escasa vigencia, pero la normativa relativa a las Escuelas normales será recogida casi literalmente por el Plan de Instrucción Primaria de 1838.

En cumplimiento de esta normativa, en 1839 se inaugura en Madrid la Escuela Normal Central, dirigida e inspirada por Pablo Montesino⁽⁴⁾. Durante los años siguientes se instalan las Escuelas normales provinciales, cuyo profesorado se reclutará preferentemente entre quienes habían cursado estudios en la Central. La creación de estos centros se produce con bastante celeridad, pues en 1845 ya existían 42, incluyendo el ubicado en Madrid. Conviene precisar sin embargo que alguno de ellos «no pasaba de ser una escuela primaria, tanto en su organización y alumnos concurrentes como en los contenidos curriculares impartidos» (Vega Gil, 1988, p. 55), por lo que Antonio Gil de Zárate, uno de sus principales impulsores, afirmará que «no tienen de escuela normal más que el nombre». Con el paso de los años las Escuelas normales tenderán a homogeneizarse, ajustándose al modelo contemplado por la legislación.

Las Escuelas normales de maestras se crearán más tarde, evidenciándose así, una vez más, que los liberales estaban más preocupados por la ilustración de los hombres que por la de las mujeres. La Ley Moyano decía que el gobierno «procurará» que se establezcan estos centros, aunque algunas provincias ya los habían creado anteriormente por iniciativa propia (Escolano Benito, 1984, p. 89). La Escuela Normal Central de Maestras se fundó en 1858, experimentando una importante renovación en 1882 (Colmenar Orzaes, 1983 y 1989).

2. La Formación del magisterio durante el siglo XIX

La formación que recibían los aspirantes a maestros tenía tres componentes fundamentales:

- 1) Un componente de carácter cultural, que era el que alcanzaba un mayor peso dentro del plan de estudios. La importancia de este bloque formativo se justifica por los reducidos conocimientos que se exigían para ingresar en las Escuelas normales. Concretamente, y hasta 1931, el único requisito consistía en tener cursados los estudios primarios.
- 2) Un componente pedagógico, que tenía escasa relevancia, debido, entre otras razones, al peso de las materias culturales y a la reducida duración de los estudios.
- 3) Un componente práctico, que se canalizaba a través de las escuelas primarias anejas a las Normales. Este aspecto formativo fue siempre uno de los más descuidados.

La extensión y profundidad relativa de los estudios dependía no obstante del título al que se aspirase. La Ley Moyano diferencia, recogiendo la legislación anterior, tres clases de títulos: elemental, para cuya obtención era preciso estudiar dos años en una Escuela normal; superior, que requería cursar un año más; y normal, que se alcanzaba después de cuatro años de estudios, el último de los cuales debía realizarse en la Escuela Normal Central. Esta diversificación de los títulos refleja la diversidad de escuelas primarias contempladas por la misma ley: superiores, elementales completas, incompletas y de temporada. A una escuela primaria dividida en diferentes categorías corresponde un magisterio igualmente escindido. Y no se trata de distinciones meramente retóricas, sino que implican, tanto en uno como en otro caso, un tratamiento diferenciado por parte de la administración.

El plan de estudios de 1858, vigente, con pequeñas modificaciones, durante casi todo el siglo XIX, establece las materias propias de cada título, reflejando perfectamente el diferente peso de cada uno de los tres componentes formativos y el predominio indiscutible

de los contenidos de carácter cultural. El maestro elemental debía superar las asignaturas que seguidamente se relacionan: Doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, Teoría y práctica de la lectura, Teoría y práctica de la escritura, Lengua castellana con ejercicios de análisis, composición y ortografía, Aritmética, Nociones de geometría, dibujo lineal y agrimensura, Elementos de geografía y nociones de historia de España, Nociones de agricultura y Principios de educación y métodos de enseñanza. El número de materias ascendía a nueve, de las cuales las cuatro primeras estaban presentes en los dos cursos y las cinco últimas en uno solo. Para alcanzar el título de maestro superior había que estudiar once asignaturas más, algunas de las cuales eran de ampliación, pues ya formaban parte del grado elemental: Doctrina cristiana explicada e historia sagrada, Lengua castellana con ejercicios de análisis, composición y ortografía, Teoría y práctica de la lectura, Teoría y práctica de la escritura, Complemento de la aritmética

y nociones de álgebra, Elementos de geometría, dibujo lineal y agrimensura, Elementos de geografía e historia, Conocimientos comunes de ciencias físicas y naturales, Práctica de la agricultura, Nociones de industria y comercio y Pedagogía. Por último, quien aspirase a conseguir el grado de maestro normal estaba obligado a superar otras cuatro asignaturas: Retórica y poética, Pedagogía, Noticia de las disposiciones oficiales relativas a primera enseñanza y Religión y moral. Por lo que respecta a las prácticas de enseñanza, se establecía que «desde el segundo semestre de los estudios que se requieren para ser Maestro elemental asistirán los alumnos a los ejercicios de la Escuela práctica, ocupándose durante el último semestre en el régimen y dirección de la Escuela», obligación que también afectaba a los alumnos del grado superior y normal⁽⁵⁾.

Ahora bien, con independencia de la titulación alcanzada, la formación que pretendía proporcionarse a los maestros era muy limitada. El Reglamento de 1843 sostenía que «el carácter de esta enseñanza tiene que ser esencialmente popular. Todo lo que no sea estrictamente (sic) necesario al pueblo es una excrescencia dañosa, un defecto que la imposibilita de cumplir con su especial objeto. Este objeto es formar maestros de escuela, y más que todo, maestros de aldea: cuantos conocimientos adquieran han de ser sólidos, prácticos, capaces de transmitirse a hijos de gente sencilla y pobre, los cuales, destinados a un trabajo continuo y material, no tendrán el tiempo necesario para la reflexión y el estudio. (...) Dar demasiada latitud a ciertas materias, empeñarse en explicar cursos completos de física, de química, de historia natural, de matemáticas, es un lujo de enseñanza impropio, perjudicial, que, o bien abrumba a entendimientos no preparados para recibirla, o engendra pedantes insufribles, que envanecidos luego con su saber mal dirigido, salen de una condición que les hubiera ofrecido paz y bienestar, para correr tras de otra donde sólo encuentran zozobras y miserias»⁽⁶⁾.

Este texto, cuyo espíritu permanecerá vigente hasta bien entrado el presente siglo, evidencia la concepción que tenían los liberales de la educación popular. Estos entendían que la instrucción debía extenderse efectivamente a toda la población, pero en dosis perfectamente diferenciadas. Y la dosis de saber que convenía a las clases populares era muy reducida, destinados como estaban a «un trabajo continuo y material», tal como advertía el propio Reglamento. Si se daba una mayor extensión a la enseñanza primaria se corría el riesgo de que los destinados a realizar ese trabajo aspirasen a desempeñar funciones reservadas a las clases acomodadas, amenazándose así la necesaria armonía social.

Y dado que los maestros eran los encargados de la educación popular, su formación tampoco podía exceder determinados límites. En definitiva, los maestros no debían saber, básicamente, más que aquello que debían enseñar. De ahí que los planes de estudio de las Escuelas normales reprodujesen, en lo fundamental, el *currículum* de las escuelas primarias, al que se añadían los principios pedagógicos básicos.

Así concebida, la formación del magisterio poseía dos ventajas fundamentales. En primer lugar, se conjuraba el peligro de que la escuela primaria se excediese en su función

instructiva, suscitando entre los hijos de las clases trabajadoras expectativas de movilidad social. En segundo lugar, se impedía que los maestros, a los que esperaba una vida «humilde y laboriosa», aspirasen a desempeñar una profesión más beneficiosa para ellos.

Existía sin embargo un tipo de formación, la religiosa, a la que se concedía una especial importancia. El Reglamento de 1843 afirmaba incluso que «todas» las demás materias podrían suprimirse menos esta: «sin saber leer y escribir puede un hombre ser un buen padre de familia, súbdito obediente, pacífico ciudadano; nada de esto será si le faltan los principios de la moral y si desconoce los deberes que la religión prescribe»⁽⁷⁾. La religión, además de ser objeto de un estudio sistemático, impregnaba el resto de las materias del programa, al menos hasta la instauración de la II República (Cerezo Manrique, 1986). Y es que el maestro, si bien precisaba escasos conocimientos, necesitaba en cambio estar adornado de todas las virtudes, tal como reclamaba la literatura pedagógica de la época.

El plan de estudios que ofertaban las Escuelas normales femeninas coincidía parcialmente con el de las masculinas. Existían sin embargo materias específicas de las maestras, entre las que destacan las labores, que ocupaban una buena parte del horario escolar, como también sucedía en la enseñanza primaria. Concepción Saiz describía así el primer plan de estudios de la Escuela Normal Central de Maestras, de la que fue alumna y más tarde profesora: «El programa de estudios no corría peligro de producir anemia cerebral ni a la más estudiosa. Constituíanlo las enseñanzas de Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Religión, Pedagogía y Labores en el primer curso (grado elemental), adicionadas en el segundo curso (grado superior) con leves nociones de Geometría, Geografía e Historia de España» (citado por Colmenar Orzaes, 1983, p. 108).

Esta reducida capacitación profesional de maestros y maestras, unida a una dotación económica igualmente raquítica, contrastan con la elevada misión que se les encomienda, hasta el punto de que se afirma reiteradamente que el porvenir de las sociedades depende en gran parte de su labor civilizadora. En definitiva, al magisterio se le asigna una empresa de gran trascendencia, pero se le dota para su realización de un capital cultural y económico sumamente precario. Contradicción que refleja el escaso interés que en la práctica, y al margen de las proclamas ideológicas, tenía el liberalismo, al menos en sus versiones más moderadas, por la instrucción popular. La eficacia que todavía mantenían los mecanismos de legitimación propios del Antiguo Régimen, el incipiente desarrollo de la industrialización y el caciquismo que dominaba la vida pública son algunas de las circunstancias que explican el escaso entusiasmo y las vacilaciones que experimentan los liberales cuando deciden construir el nuevo sistema educativo.

Pero a pesar de todas las cautelas adoptadas para encauzar debidamente la formación del magisterio, las Escuelas normales suscitaban reticencias en determinados sectores sociales, de ahí que en 1849 se acordase reducir su número a 30, de las cuales 20 serían elementales y 10 superiores. En este mismo año se crean los inspectores de primera enseñanza, a los que correspondía controlar la actuación de los maestros y corregir sus

posibles desviaciones. Es también en 1849 cuando se introduce la enseñanza de la agricultura en las escuelas primarias, decisión que obedece a dos motivos fundamentales, tal como he intentado poner de manifiesto en otro trabajo⁽⁸⁾: uno explícito — mejorar las «rutinarias» prácticas agropecuarias — y otro relativamente oculto: mostrar a los hijos de los labradores el destino social que les estaba reservado.

Más drástica será todavía la medida adoptada en 1868 por Severo Catalina, que decidió clausurar las Escuelas normales e integrar los estudios de magisterio en los institutos de segunda enseñanza. Esta decisión no tuvo sin embargo mayores consecuencias, pues serán restablecidas por Ruiz Zorrilla en el transcurso de este mismo año.

Cabe afirmar entonces que la formación inicial del magisterio dependía cada vez en mayor medida de las Escuelas normales. Pero esto no debe hacernos olvidar que durante todo el siglo XIX y principios del XX había un importante número de maestros que no poseían más titulación que un certificado de aptitud, expedido por la Junta local de primera enseñanza o por la Escuela normal que los habilitaba para regentar escuelas elementales incompletas⁽⁹⁾. En tal situación se encontraba en 1880 el 24,67% de los maestros y maestras públicos y el 7% de los privados, existiendo además un 4,77% de los primeros y un 37,93% de los segundos que carecían de cualquier tipo de acreditación profesional⁽¹⁰⁾. Es muy posible que algunos de estos maestros se hubiesen formado como *pasantes* y asistido a las sesiones de las Academias Literarias de Profesores de Instrucción Primaria, que se potencian desde el Gobierno en la década de 1840, pero otros no poseían más conocimientos que los alcanzados durante su propia escolarización⁽¹¹⁾. Así pues, aunque el modelo de formación liberal, representado por las Escuelas normales, tiende a imponerse, continúa vigente el tradicional, cuyas características han sido estudiadas por M.^a del Mar y Alberto del Pozo (1989, pp. 296-304).

3. Las reformas de las Escuelas normales durante el primer tercio del siglo XX

Los planes de estudio de las Escuelas normales no experimentaron cambios significativos durante la Restauración decimonónica, si exceptuamos las reformas introducidas en las femeninas. Habrá que esperar a 1898 para que se reorganicen sus estudios, abriéndose entonces un ciclo de reformas al que aludiremos posteriormente (Cerezo Manrique, 1991, p. 39).

A lo largo de estos años las Normales «se vieron sumidas en un total olvido y abandono» (Escolano Benito, 1984, p. 90), a pesar de las deficiencias que se detectaban en su funcionamiento. Estas deficiencias eran denunciadas por los sectores que reclamaban insistentemente su reforma. Paulí Dávila Balsera⁽¹²⁾ diferencia tres corrientes críticas y reformistas: la que representaba a las asociaciones y a la prensa profesional, la que se expresaba a través de *La Escuela Moderna*, a cuyo frente se encontraba Pedro de Alcántara García, y la que se nucleaba en torno a la Institución Libre de Enseñanza,

que tenía a Manuel Bartolomé Cossío como principal protagonista. Prudencio Solís, en un artículo publicado en *La Escuela Moderna* (1894), resumía así algunas de las críticas que suscitaban estas instituciones: «Las Escuelas Normales aparecieron en la escena con escasos medios de vida y prosperidad. Empezaron a funcionar con personal muy reducido, que hasta hace poco estuvo malísimamente remunerado; se instalaron en locales inadecuados, donde continúan todavía; carecieron siempre del indispensable material de enseñanza; en sus estudios no se ha introducido durante cincuenta años ni una sola de las innovaciones demandadas por las exigencias del tiempo, y, por último, los numerosos claros ocurridos en el profesorado se han llenado sin sujeción a la ley, ni más regla que el capricho» (citado por Escolano Benito, 1984, pp. 90-91).

Estas reivindicaciones reformistas, unidas a los cambios que se operan en la configuración de la enseñanza primaria, propician que a finales del siglo XIX se inicie la reorganización de las Normales⁽¹³⁾. El 23 de septiembre de 1898 se dicta un decreto reduciendo la duración de los estudios, que se limitan a dos cursos de cuatro meses y medio cada uno para el título elemental, a dos cursos académicos completos para el superior y a tres para el normal. Una de las novedades más importantes que introduce esta disposición legislativa es la graduación de la enseñanza en las escuelas anejas a las Normales (Viñao Frago, 1990).

En los primeros años del presente siglo se producen sucesivas reformas. El 6 de julio de 1900 se restablece la duración tradicional - dos cursos académicos completos de los estudios que conducían a la obtención del título elemental, dividiéndose además el grado normal en las secciones de letras y ciencias. Al año siguiente nos encontramos con una nueva reforma, cuyas principales características radican en la incorporación de las Normales a los institutos, aunque conservando su «unidad orgánica», y en la desaparición del grado normal. Los estudios de magisterio se reincorporan a las Normales en 1903, cifrándose su duración en dos años para obtener el título elemental y otros dos para alcanzar el superior. Con todo, algunos institutos de segunda enseñanza siguieron ocupándose durante varios años de la formación de los maestros (Guzmán, 1986, pp. 116-129).

La desaparición del grado normal, en virtud de la reforma de 1901, hacía necesario llenar el vacío que se había producido en la formación del profesorado normalista y de los inspectores de primera enseñanza. Con esta finalidad surge la Escuela Superior del Magisterio, creada en 1909 y reorganizada en 1911 y 1914 (Ruiz Berrio, 1979, pp. 193-196; Molero Pintado y Pozo Andrés, 1989). Esta institución supuso un importante avance en la renovación de los estudios de magisterio, como ha señalado Agustín Escolano (1984, p. 93): «En su planificación se preveía la división de los estudios en secciones (letras, ciencias, labores), la admisión — mediante pruebas de ingreso — de maestros o licenciados, la limitación del número de alumnos, el establecimiento de pensiones y becas para la ampliación de estudios en el extranjero, la sustitución de las oposiciones por escalafones de promocionados, el régimen de medio-internado, etc. Además,

PLAN DE ESTUDIOS DE 1903

MAESTRO ELEMENTAL

Primer año

Religión e Historia Sagrada
 Gramática castellana, 1.º
 Nociones de Pedagogía
 Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría
 Nociones de Geografía e Historia
 Dibujo
 Prácticas de enseñanza
 Trabajos manuales y ejercicios corporales (maestros)
 Prácticas de enseñanza y Labores (maestras)

Segundo año

Pedagogía
 Derecho usual y Legislación escolar
 Gramática castellana, ampliación
 Geografía e Historia de España
 Nociones de Agricultura
 Ciencias físicas y naturales con aplicación a la Industria y a la Higiene
 Prácticas de enseñanza
 Trabajos manuales y ejercicios corporales (maestros)
 Prácticas de enseñanza y Labores (maestras)

MAESTRO SUPERIOR

Primer año

Religión y moral
 Estudios superiores de Pedagogía
 Francés, 1.º
 Aritmética y Álgebra, 1.º
 Geometría, 1.º
 Lengua castellana, 1.º
 Caligrafía
 Música, 1.º
 Prácticas de enseñanza y Labores (maestras)

Segundo año

Lengua castellana, 2.º
 Historia de la Pedagogía
 Francés, 2.º
 Aritmética y Álgebra, 2.º
 Geometría, 2.º
 Geografía e Historia Universal
 Ciencias físicas y naturales con aplicación a la Industria y a la Higiene
 Música, 2.º
 Dibujo de adorno y de aplicación a Labores (maestras)
 Prácticas de enseñanza y Labores (maestras)

se reforzaba la cualificación científica y pedagógica, tanto en la selección de los profesores de la Escuela como en el plan de estudios».

En la Escuela Superior del Magisterio se detecta la influencia de la Institución Libre de Enseñanza, que también inspiró otras realizaciones vinculadas con la formación del profesorado, como el Museo Pedagógico Nacional (1882), la Junta para la Ampliación de Estudios (1907) y el Instituto-Escuela (1918) (Ruiz Berrio, 1984, pp. 11-13).

El Museo Pedagógico Nacional, dirigido por Manuel Bartolomé Cossío, desarrolla sus actividades en tres direcciones. En primer lugar, funciona como un centro de investigación y docencia, emitiendo informes sobre los temas que se someten a su consideración y organizando cursos y conferencias de carácter cultural y pedagógico. En segundo lugar, actúa como un centro de documentación, ofreciendo al público interesado sus fondos bibliográficos y demás recursos materiales (colecciones de objetos, modelos de edificios escolares, diseños y ejemplares de mobiliario y material didáctico, etc.). Por último, introduce y difunde en España las colonias escolares de vacaciones (García del Dujo, 1985). En el Museo se instala también la Cátedra de Pedagogía Superior, creada en 1904 y regentada por el propio Cossío (Ruiz Berrio, 1979, pp. 198-199).

La Junta para la Ampliación de Estudios posibilitó con sus becas que determinados profesores se desplazasen a diferentes países europeos, familiarizándose así con la pedagogía que en ellos se practicaba y contribuyendo posteriormente a su difusión en España. El número de pensionados para estudiar temas educativos ascendió a 280 — algunos de ellos fueron becados en sucesivas ocasiones —, de los cuales el 30,4% eran maestros, el 21% inspectores de primera enseñanza y el 18,6% profesores de las Escuelas normales (Marín Eced, 1987).

El Instituto-Escuela se creó con la finalidad de propiciar la renovación de la segunda enseñanza. Se pretendía que este ensayo renovador orientase la reforma que necesitaban los estudios secundarios. En esta ocasión nos interesa destacar sobre todo que el Instituto-Escuela también se ocupaba de la formación del profesorado de enseñanza secundaria, tradicionalmente descuidada (Mayordomo, 1987). Entre las experiencias que se realizaron para capacitar a este tipo de profesorado cabe citar la que tuvo lugar en la Escuela Normal de Filosofía, que funcionó en Madrid entre 1846 y 1852 (Lorenzo Vicente, 1983).

Estas iniciativas promovidas por la Institución Libre de Enseñanza contribuyeron a paliar algunas de las carencias de las Escuelas normales, que serán objeto de una nueva e importante reorganización en 1914. Las características más relevantes de esta reforma, acometida por el ministro Francisco Bergamín, pueden resumirse como sigue (Escolano Benito, 1984, pp. 93-94; Guzmán, 1986, pp. 142-151; Cerezo Manrique, 1991, pp. 46-56 y 127-133):

- 1) Unificación del título, desapareciendo la tradicional distinción entre el grado elemental y el superior. A partir de ahora no habrá más que «maestros de primera enseñanza», necesitándose cuatro años de estudios para adquirir tal condición.

2) Supresión del certificado de aptitud, que permitía desempeñar escuelas elementales incompletas.

Tanto una como otra reforma están en consonancia con los cambios producidos en la enseñanza primaria. En 1910 también se habían suprimido las diferentes clases de escuelas contempladas por la Ley Moyano (superiores, elementales completas, incompletas y de temporada), que son sustituidas por las «escuelas de primera enseñanza» (Costa Rico, 1989, p. 58). La unificación de la escuela primaria conlleva, por lo tanto, la unificación del título de maestro.

3) Limitación del número de alumnos, que serían admitidos en las Escuelas una vez cumplidos los 14 años, cursados los estudios primarios y superado el examen de ingreso.

4) Fomento de las denominadas actividades complementarias (excursiones, certámenes, exposiciones, conferencias, etc.), así como de los internados, becas y bolsas de viaje.

5) El plan de estudios intenta compaginar los componentes culturales con los pedagógicos y las prácticas de enseñanza, si bien predominan ampliamente los primeros. Según cálculos efectuados por Juan Francisco Cerezo Manrique (1991, p. 130), los estudios pedagógicos solo ocupaban el 7,5% del tiempo escolar y las prácticas de enseñanza el 5%. Por lo demás, las metodologías específicas de cada materia, a las que se concedía teóricamente una gran importancia, no pasaban de ser meros apéndices de las distintas disciplinas, como subraya el propio Cerezo Manrique.

El decreto que articula esta reforma afirma que las Escuelas normales femeninas, además de formar maestras, permitían «proporcionar a las mujeres que deseen adquirirla una cultura superior a la que se da en las Escuelas de primera enseñanza»⁽¹⁴⁾. Esta doble funcionalidad determinó que los estudios de magisterio se feminizaran progresivamente, pues la profesión de maestra era una de las pocas que resultaban accesibles a las mujeres — atendiendo, entre otras razones, a las especiales cualidades que se les reconocían para la educación de la niñez — y las Normales uno de los contados centros donde podían instruirse. La feminización de los estudios es sin embargo anterior a la de la profesión, lo que demuestra que, efectivamente, un importante número de mujeres acudían a las Normales con el único propósito de adquirir un cierto nivel cultural. Según datos suministrados por Ramón López Martín (1986, pp. 368 y 371), en el curso 1922-1923 había en España 15.359 maestros y 13.565 maestras, mientras que el número de los matriculados en las Escuelas normales ascendía a 5.751 hombres y 10.390 mujeres.

Pero el plan de 1914, a pesar de las innovaciones que introduce, pronto será cuestionado. Dos son las críticas que se formulan con más insistencia: la insuficiente formación pedagógica que se proporciona al magisterio y el carácter marginal de sus estudios, esto es, su exclusión de la Universidad (Cerezo Manrique, 1991, pp. 53-56). Esta marginalidad, que está en consonancia con el carácter residual que también tenía la escuela

PLAN DE ESTUDIOS DE 1914

Primer curso

Religión e Historia Sagrada
Teoría y práctica de la lectura
Caligrafía
Nociones generales de Geografía y Geografía regional
Nociones generales de Historia e Historia de la Edad Antigua
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría
Educación física
Música
Dibujo
Costura (maestras)

Segundo curso

Religión y moral
Gramática castellana, 1.º
Caligrafía
Geografía de España
Historia de la Edad Media
Aritmética y Geometría
Pedagogía, 1.º
Educación física
Música
Dibujo
Bordado y corte (maestras)

Tercer curso

Gramática castellana, 2.º
Geografía Universal
Historia de la Edad Moderna
Álgebra
Física
Historia Natural
Francés, 1.º
Pedagogía, 2.º
Prácticas de enseñanza
Corte y labores (maestras)

Cuarto curso

Elementos de la Literatura española
Ampliación de Geografía de España
Historia Contemporánea
Rudimentos de Derecho y Legislación escolar
Química
Fisiología e Higiene
Francés, 2.º
Historia de la Pedagogía
Prácticas de enseñanza
Agricultura (maestros)
Economía doméstica (maestras)

Fuente: Cerezo Manrique (1991, p. 128).

primaria, es una de las notas distintivas del modelo diseñado para capacitar profesionalmente a los maestros: «Su formación de base, su perfeccionamiento y eventual promoción, sus expectativas y contactos académicos quedan comprendidos dentro de *un mundo aparte*, sin conexiones con el resto del sistema de enseñanza. Podemos hablar, con propiedad, de que a los maestros se les encierra en un circuito cuyo uso se reserva a las clases populares, mientras que *el otro* sistema de enseñanza excluye tanto a los maestros como a aquellas clases. La endogamia y el cierre social y académico dentro de los cuales va a funcionar el magisterio constituyen mecanismos perpetuadores de la rutina, del tradicionalismo, de la falta de estímulos intelectuales y vitales, así como bastiones aseguradores de que cualquier veleidad hacia el cambio será firmemente rechazada» (Ortega, 1987, p. 18).

Hasta 1931 no se producirá sin embargo una nueva reforma de las Escuelas normales. Los responsables de II.^a República, que tienen en la escuela primaria una de sus preocupaciones fundamentales, reorganizan radicalmente los estudios de magisterio, pues consideran que para cambiar la escuela es preciso crear un nuevo tipo de maestro. Surge así el denominado «plan profesional», cuyos rasgos más definitorios son los siguientes (Escolano Benito, 1984, pp. 96-97; Guzmán, 1986, pp. 163-179; Cerezo Manrique, 1991, pp. 56-63 y 134-140):

- 1) La formación cultural de los futuros maestros se confía a los institutos de segunda enseñanza, por lo que se exige el título de bachiller para poder ingresar en las Normales. Estas ofertarían cada año un número limitado de plazas, que serían ocupadas por quienes superasen un examen-oposición.
- 2) Las Escuelas normales, liberadas de las materias de carácter cultural, centran su actuación en la capacitación profesional. El plan de estudios tiene una duración de tres años y se estructura en torno a los siguientes núcleos temáticos: conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; metodologías especiales; y materias artísticas y prácticas. Entre las asignaturas que conforman este plan de estudios no figura la religión, que, recordémoslo, era la única imprescindible según el Reglamento de 1843.
- 3) Las prácticas docentes complementarán las clases teóricas que reciban los alumnos durante sus tres años de permanencia en las Normales. Existía además un período específico de prácticas, que se realizarían en las escuelas primarias nacionales a lo largo de un curso completo y remunerado, bajo la supervisión de los profesores normalistas y de los inspectores de primera enseñanza.
- 4) La promoción de un curso a otro se decidía en el claustro de profesores, que podía programar los exámenes que estimase pertinentes para evaluar a los alumnos cuya calificación suscitase dudas.
- 5) Una vez completada su formación, los alumnos-maestros, que así se denominaban durante el período de prácticas, podían acceder directamente al escalafón del magisterio, siempre que el claustro de la Normal así lo propusiese.

PLAN DE ESTUDIOS DE 1931

Primer curso

Elementos de Filosofía
Psicología
Metodología de las matemáticas
Metodología de la Lengua y Literatura española
Metodología de las Ciencias Naturales y de la Agricultura
Música
Dibujo
Labores y trabajos manuales para las alumnas
Trabajos manuales para los alumnos
Ampliación facultativa de Idiomas

Segundo curso

Fisiología e Higiene
Pedagogía
Metodología de la Geografía
Metodología de la Historia
Metodología de la Física y de la Química
Música
Dibujo
Labores y trabajos manuales para las alumnas
Trabajos manuales para los alumnos
Ampliación facultativa de Idiomas

Tercer curso

Psicología
Historia de la Pedagogía
Organización escolar
Cuestiones económicas y sociales
Trabajos de seminario
Trabajos de especialización
Enseñanzas del hogar para las alumnas

Fuente: Cerezo Manrique (1991, p. 135).

6) Las Escuelas normales masculinas y femeninas se unifican, creándose un solo centro en cada provincia, lo que supone reducir su número prácticamente a la mitad. Esta medida suscitó el rechazo de una parte del profesorado, que consideraba lesionados sus derechos. También fue criticada por los sectores sociales más conservadores, refractarios a la enseñanza mixta.

7) Aunque los estudios de magisterio no se incorporan a la Universidad, se conectan con la misma a través de la Sección de Pedagogía que se crea en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid y posteriormente en la de Barcelona.

Este plan fue el único que consiguió articular satisfactoriamente los diferentes componentes de la formación del magisterio: cultural, pedagógico y práctico, de ahí que los historiadores no ahorren calificativos al referirse a la reforma republicana: «la reforma ha quedado registrada como el primer intento en la historia de las normales de insertar la formación de los maestros en instituciones de nivel superior y de profesionalizar los programas de su carrera académica» (Escolano Benito, 1984, p. 97); «es todavía hoy el intento más coherente de cuantos se han emprendido en la sociedad española para obtener unos maestros cultural y profesionalmente capacitados» (Ortega, 1987, p. 19); «[es] el mejor y más completo que han tenido los maestros en nuestro país, situando a las Normales españolas en una posición de vanguardia» (Cerezo Manrique, 1991, p. 62). Pero el «plan profesional» estuvo vigente durante muy pocos años, pues desapareció con la II.ª República. El triunfo del franquismo supuso una nueva reorganización de los estudios de magisterio, esta vez de signo claramente regresivo (Escolano Benito, 1984, pp. 97-101; Guzmán, 1986, pp. 180-246; Carbonell Sebarroja, 1987, pp. 42-44; Ortega, 1987, pp. 19-21; Navarro Sandalinas, 1989 y 1990).

Esta es, a grandes rasgos, la evolución de la formación inicial⁽¹⁵⁾ de los maestros españoles desde la creación de las Escuelas normales hasta la II.ª República. Una evolución que refleja la de la propia escuela primaria. A una escuela marginal y sistemáticamente relegada corresponde un oficio igualmente marginal y relegado. Únicamente cuando el estado se interesa efectivamente por la institución escolar se adoptan medidas para dignificar esta profesión, empezando por la mejora de su formación y retribución, tal como sucedió durante el período republicano.

NOTAS

1. El sociólogo Carlos Lerena afirma en un artículo sobre el «oficio de maestro» que «dentro del proceso de cristalización de la posición y papel de la categoría social en cuestión, parece que pueden establecerse varios elementos invariantes. *Uno*: el establecimiento de un sistema homogéneo, de reclutamiento y de formación de los agentes, cada vez más exigente y especializado. *Dos*: la tendencia a convertir el ejercicio de la enseñanza primaria en una ocupación de dedicación principal y completa. *Tres*: la integración de ese sistema de agentes dentro de la burocracia pública y privada, o sea, salarización, burocratización, funcionarización. *Cuatro*: el establecimiento de órganos y asociaciones profesionales. Y *cinco*: la constitución y afianzamiento de esa categoría social, en tanto que grupo, el cual ocupa como tal un determinado lugar dentro de la estructura social y que es portador de un ethos específico.» (Lerena, 1982, p. 83).

2. María del Mar del Pozo Andrés y Andrés del Pozo Pardo (1989, pp. 49-51) resaltaban recientemente este interés de la historiografía española por el estudio de la formación del magisterio, clasificando las investigaciones realizadas en cuatro apartados:

- a) «Estudios sobre la preparación del Magisterio en la etapa anterior a la creación de las Escuelas Normales.» (...)
- b) «Trabajos de carácter general, referidos habitualmente a un amplio período histórico y a las disposiciones legislativas generadas dentro de esta etapa.» (...)
- c) «Investigaciones realizadas sobre aspectos puntuales de la formación del Magisterio en diferentes momentos cronológicos», como es el caso del origen y expansión de las primeras Escuelas normales, el curriculum de estas instituciones, sus bases legislativas, alumnado, libros de texto, prácticas, etc.
- d) «Monografías históricas sobre determinadas Escuelas Normales provinciales elaboradas en la mayoría de los casos por docentes de las mismas», y centradas sobre todo en el siglo XIX.

3. Los maestros «de tradición gremial y artesana», según denominación de Miguel A. Pereyra, «se solían formar inicialmente trabajando como pasantes de un maestro ducho en el arte de la enseñanza durante un mínimo de dos años», perfeccionándose posteriormente «a partir del debate de *problemas, situaciones* y casos relevantes para su práctica pedagógica, reflexionando sobre los mismos» («Hubo una vez maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el pensamiento ilustrado de las academias», *Revista de Educación*, n.º extraordinario 1988, p. 222). Pereyra considera que la historiografía tiende a minusvalorar el nivel formativo alcanzado por este tipo de maestros.

4. La obra de Pablo Montesino ha sido estudiada y editada por Bernat Sureda (1984), Anastasio Martínez Navarro (1988 y 1989) y Julio Ruiz Berrio (1992).

5. Real decreto de 20 de septiembre de 1858, en *Colección de Decretos referentes a Instrucción pública*, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1891, t. I, pp. 163-164.

6. Reglamento orgánico de las Escuelas normales de 15 de octubre de 1843, citado por Antonio Gil de Zárate, *De la Instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, 1855, t. I, pp. 269-270.

7. *Ibidem*, p. 271.

8. *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo rural*, Santiago, Universidade de Santiago de Compostela, 1989.

9. Los conocimientos que se exigían para obtener este certificado eran muy limitados. Un Real decreto de 6 de julio de 1900 establecía que «en las escuelas normales se podrán dar certificados de aptitud para desempeñar escuelas, mediante un examen de Catecismo, Lectura, Escritura, Ortografía y Aritmética» (Pedro Ferrer y Rivero, *Tratado de la legislación de primera enseñanza vigente en España*, Madrid, Imprenta de Hernando y Compañía, 1901, p. 27).

10. Cálculos efectuados a partir de los datos ofrecidos por Enrique Guerrero Salom, «La Institución, el sistema educativo y la educación de las clases obreras a finales de siglo», *Revista de Educación*, n.º 243, 1976, p. 67.

11. Esto último era lo que caracterizaba a los maestros privados que ejercían en el medio rural gallego, denominados *escolantes*, así como a la mayor parte de los que estaban al frente de las escuelas públicas elementales incompletas (cf. Narciso de Gabriel, *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia*, A Coruña, Edición do Castro, 1990, pp. 160-177).

12. *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español. Siglos XIX y XX*, texto mecanografiado que será publicado próximamente por la Editorial Anthropos, pp. 107-133. Agradezco a su autor que me haya permitido conocer este texto antes de su publicación.

13. *Ibidem*, pp. 137-148.

14. Citado por *Ibidem*, p. 170.

15. No se ha considerado aquí la formación continua del magisterio, que se realizaba a través de diferentes mecanismos (conferencias, cursos, congresos, certámenes, exposiciones, publicaciones periódicas, bibliotecas) y en la que intervenían diversas instancias (Escuelas normales, Inspección de primera enseñanza, Asociaciones profesionales). Sobre estos temas contamos ya con algunas investigaciones: Batanáz Palomares (1982), Hernández Díaz (1982), Terrón Bañuelos (1987 y 1989), Costa Rico (1989), etc.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE MARTIN, C. y GARCIA PAMPLONA, M. G. «Estudio porcentual del horario de las materias consideradas como profesionales en los planes de magisterio de la legislación española». In *El Profesor. Formación y perfeccionamiento*. Madrid: Escuela Española, 1981, pp. 61-69.
- AVILA FERNANDEZ, A. «La formación del profesorado primario desde la perspectiva histórica de finales del siglo XIX: Reorganización de las Escuelas normales y planes de estudios más importantes». *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 2, 1985, pp. 17-27.
- AVILA FERNANDEZ, A. *Historia de la Escuela Normal de Maestros de Sevilla en la segunda mitad del siglo XIX*. Sevilla: Alfar, 2 vols., 1986.
- BALLARÍN DOMINGO, P. *La Escuela Normal de Maestros de Almería en el siglo XIX*. Granada: Universidad de Granada-Diputación Provincial de Almería, 1987.
- BATANAZ PALOMARES, L. *La educación española en la crisis de fin de siglo*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Córdoba, 1982.
- BENSO CALVO, C. «Génesis y problemática del funcionariado docente en España: un aspecto de la política escolar del siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 255-262.
- CARBONELL SEBARROJA, J. «La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa». *Revista de Educación*, n.º 284, 1987, pp. 39-52.
- CARDENAS OLIVARES, I. *La geografía y la formación de maestros en España: su evolución en la Escuela normal de Murcia (1914-1976)*. Murcia: Universidad de Murcia, 1987.
- CEREZO MANRIQUE, J. F. «Componentes ideológicos de la formación de maestros en Castilla-León (1900-1936)». *Historia de la Educación*, n.º 5, 1986, pp. 401-413.
- CEREZO MANRIQUE, J. F. *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)*. Salamanca: Diputación de Salamanca, 1991.
- COLMENAR ORZAES, M. C. «Contribución de la Escuela Normal Central de Maestras a la educación femenina en el siglo XIX (1858-1887)». *Historia de la educación*, n.º 2, 1983, pp. 105-112.
- COLMENAR ORZAES, M. C. «La mujer como educadora de párvulos. La formación de maestras en el método educativo de Fröebel en España». *Revista de Educación*, n.º 290, 1989, pp. 135-158.
- COLMENAR ORZAES, M. C. «Proyección social de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid durante la restauración española». *Historia de la Educación*, n.º 8, 1989, pp. 261-274.
- CORTS GINER, I. y AVILA FERNANDEZ, A. «Los primeros reglamentos de Escuelas normales en Francia y España: estudio comparativo». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 128, 1986, pp. 455-471.
- COSTA RICO, A. «Instituciones para la formación de los maestros gallegos en los finales del siglo XIX». *Historia de la Educación*. n.º 2, 1983, pp. 189-198.
- COSTA RICO, A. *Escolas e Mestres. A Educación en Galicia: da Restauración á II.ª República*. Santiago: Servicio de Publicacións da Xunta de Galicia, 1989.
- DAVILA, P. «Las oposiciones al magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos». *Revista de Educación*, n.º 286, 1988, pp. 115-127.
- DELGADO CORTADA, C. «Los Archivos de las Escuelas normales: una documentación infrautilizada». *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, n.º 2, 1988, pp. 153-176.
- DOMINGUEZ CABREJAS, M. R. «Perspectiva histórica de los planes de estudio de magisterio». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 12, 1991, pp. 17-32.
- ESCOLANO BENITO, A. «Las Escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica». In *Cinco lecturas de historia de la educación*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Salamanca, 1984, pp. 81-102.
- FLECHA GARCIA, C. «Aportaciones a la formación del profesorado en el primer tercio del siglo XX». In *La educación en la España contemporánea. Estudios históricos*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 134-143.
- FROUFE QUINTAS, S. «Fundación y primeros años de la Escuela normal de maestros de Huelva». *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 6-7, 1989-1990, pp. 119-126.

- GABRIEL, N. de «Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XIX». *Revista de Educación*, n.º 285, 1988, pp. 217-229.
- GARCIA DEL DUJO, A. *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941)*. Salamanca: Universidad de Salamanca-Instituto de Ciencias de la Educación, 1985.
- GARCIA DEL DUJO, A. «Manuel B. Cossío y el Museo Pedagógico Nacional». *Bordón*, n.º 258, 1985, pp. 367-383.
- GARCIA DEL DUJO, A. «El Museo Pedagógico Nacional y la formación del profesorado». In *Un educador para un pueblo*. Madrid: UNED, 1987, pp. 149.
- GOMEZ GARCIA, M. N. «La formación del profesorado en cuatro momentos de la historia de la legislación educativa española: 1857, 1868, 1919 y 1931». *Cuestiones Pedagógicas*, n.º 2, 1985, pp. 37-48.
- GOMEZ R. DE CASTRO, F. «La resistencia a las innovaciones. Informe de la Academia de Profesores de Primera Educación (1838)». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 49-53.
- GOMEZ R. DE CASTRO, F. «El currículo de la formación del maestro (El momento histórico de la creación de las Normales en España)». *Historia de la Educación*, n.º 5, 1986, pp. 159-176.
- GUIBERT NABAZ, M. E. *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*. Pamplona: Institución Príncipe Viana, 1983.
- GUTIERREZ ZULUAGA, I. y otros. «La formación de profesores en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza». In *El Profesor. Formación y perfeccionamiento*. Madrid: Escuela Española, 1981, pp. 87-92.
- GUZMAN, M. *Vida y muerte de las Escuelas normales*. Barcelona: PPU, 1986.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «La formación de maestros en Salamanca a fines del XIX. Aportación de las Conferencias pedagógicas». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 111, 1982, pp. 343-348.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «Los alumnos de las Escuelas Normales en el siglo XIX». *Cuadernos de Realidades Sociales*, n.º 22, 1983, pp. 51-74.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «El sistema educativo liberal y la formación de maestros. Origen y primer desarrollo de la Escuela Normal de Salamanca (1842-1868)». *Studia Histórica*, vol. 4, n.º 4, 1986, pp. 7-31.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. y VEGA GIL, L. «Vigilar y castigar en la Escuela Normal. La disciplina y la formación de maestros en la España del siglo XIX». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 142, 1990, pp. 173-179.
- JARA, F. V. «La Real Sociedad Económica de los Amigos del País de Murcia y la formación del profesorado de enseñanza primaria». *Anales de Pedagogía*, n.º 5, 1987, pp. 67-83.
- JARA, F. V. «La Escuela Normal de Murcia. Desde sus orígenes hasta la Ley Moyano, 1857». *Anales de Pedagogía*, n.º 6, 1988, pp. 71-97.
- JIMENEZ EGUIZABAL, J. A. «Caracterización general de la función inspectora de primera enseñanza en el siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 299-305.
- JIMENEZ EGUIZABAL, J. A. *La Inspección de primera enseñanza en la Segunda República (1931-1936)*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1984.
- LERENA, C. «El oficio de maestro. La posición y papel del profesorado de primera enseñanza». *Sistema*, n.º 50-51, 1982, pp. 79-102.
- LOPEZ MARTIN, R. «El magisterio primario en la dictadura de Primo de Rivera: Notas para su estudio». *Historia de la Educación*, n.º 5, 1986, pp. 359-374.
- LOPEZ MARTIN, R. «La inspección de enseñanza primaria en la dictadura de Primo de Rivera». *Historia de la Educación*, n.º 6, 1987, pp. 311-323.
- LORENZO VICENTE, J. A. «Una experiencia de formación de profesores de segunda enseñanza: la Escuela Normal de Filosofía (1846-1852)». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 97-104.
- MARIN ECED, T. «La pedagogía europea importada por los becarios de la JAE (1907-1937)». *Historia de la Educación*, n.º 6, 1987, pp. 361-278.
- MARIN ECED, T. «Influencias europeas en la formación 'profesional' de los docentes españoles durante la II.ª República española». *Revista de Educación*, n.º 285, 1988, pp. 93-109.

- MARTINEZ NAVARRO, A. (ed.). *Pablo Montesino. Curso de Educación y Métodos de Enseñanza y Pedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1988.
- MARTINEZ NAVARRO, A. «Pablo Montesino: Las noches de un emigrado». *Bordón*, vol. 41, n.º 4, 1989, pp. 613-679.
- MAYORDOMO, A. «Un nuevo centro de enseñanza: El Instituto Escuela». In *Un educador para un pueblo*. Madrid: UNED, 1987, pp. 131-148.
- MAYORGA MANRIQUE, A. *La Inspección de educación básica del Estado*. Madrid: Anaya, 1984.
- MOLERO PINTADO, A. «El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza». *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, n.º 0, 1987, pp. 7-22.
- MOLERO PINTADO, A. y POZO ANDRES, M. M. del (eds.). *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909-1932)*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1989.
- MONTENEGRO VALENZUELA, J. «Las Escuelas Anejas a las Normales en la legislación educativa española». *Bordón*, n.º 251, 1984, pp. 51-74.
- NAVARRO JURADO, A. «Creación de la Escuela Normal de Maestras de Burgos». *Bordón*, vol. 41, n.º 1, 1989, pp. 177-190.
- NAVARRO SANDALINAS, R. «El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)». *Historia de la Educación*, n.º 8, 1989, pp. 167-180.
- NAVARRO SANDALINAS, R. *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU, 1990.
- NEGRIN FAJARDO, O. «La prensa especializada de enseñanza primaria en Canarias durante la segunda mitad del siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 307-315.
- NEGRIN FAJARDO, O. «La Escuela normal del magisterio de La Laguna. Establecimiento y primera etapa». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 111, 1982, pp. 301-311.
- NOGUERA ARROM, J. *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931). Cien años de la vida de una Escuela Normal*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 1984.
- ORTEGA, F. «La configuración histórica de la profesión de maestro en España (Algunos factores determinantes)». *Studia Paedagógica*, n.º 19, 1987, pp. 11-29.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE, 1991.
- PALMERO CAMARA, M. C. «La formación del magisterio en la Rioja republicana (1931-1936)». *Historia de la Educación*, n.º 8, 1989, pp. 275-291.
- PEREZ SERRANO, M. *Las prácticas de enseñanza. Visión histórico-legislativa*. Madrid: Universidad Autónoma, 1990.
- PIQUERAS, J. A. *El taller y la escuela*. Madrid: Siglo XXI, 1988.
- POZO ANDRES, M. M. del. «Presencia de la Pedagogía española en las exposiciones universales del XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 165-172.
- POZO ANDRES, M. M. del; SEGURA REDONDO, M. y R. RIEZ TORRE, A. *Guadalajara en la historia del magisterio español, 1839-1939. Cien años de formación del profesorado*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 1986.
- POZO ANDRES, M. M. del y POZO PARDO, A. del. «La creación de la Escuela Normal Central y la Reglamentación administrativa de un modelo institucional para la formación del magisterio español (Primera etapa: 1806-1839 y Segunda etapa: 1839-1845)». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 182 y 183, 1989, pp. 49-80 y 279-311.
- RUIZ BERRIO, J. «Antecedentes históricos de las actuales Secciones de Pedagogía». *Studia Paedagógica*, n.º 3-4, 1979, pp. 187-205.
- RUIZ BERRIO J. «Formación del profesorado y reformas educativas en la España contemporánea». *Studia Paedagógica*, n.º 14, 1984, pp. 3-15.
- RUIZ BERRIO, J. «La formación del profesorado en la España contemporánea (1771-1975). Bases bibliográficas». *Studia Paedagógica*, n.º 14, 1984, pp. 133-138.
- RUIZ BERRIO, J. (ed.). *Pablo Montesino. Manual para los Maestros de las escuelas de párvulos*. Madrid: CEPE, 1992.

- SANCHIDRIAN BLANCO, M. C. «La primera Escuela Normal de Párvulos en España». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 111, 1982, pp. 285-292.
- SANCHIDRIAN BLANCO, M. C. «El 'Centro pedagógico gratuito' de Málaga: una institución para mejorar la formación de las maestras a finales del siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 6, 1987, pp. 249-259.
- SOLER BALADA, M. A. «El período de institucionalización de las Escuelas Normales de Instrucción Primaria en España (1834-1868)». *Documentación E. I. (Enseñanzas Integradas)*, n.º 2, 1982, pp. 33-45.
- SOLER BALADA, M. A. «Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las Escuelas Normales desde su creación hasta 1868». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 87-95.
- SUBIRATS, M. «El modelo de educación femenina en la etapa de formación de la escuela moderna». In *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: CIDE-Universidad Complutense, 1991.
- SUREDA GARCIA, B. «La institucionalització del paper del mestre dins l'aparició del sistema educatiu burges: estudi del cas de Mallorca». *Educació i Cultura*, n.º 4, 1982, pp. 51-60.
- SUREDA GARCIA, B. «El Boletín Oficial de Instrucción Pública y su importancia en la difusión del pensamiento educativo liberal en España». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983 pp. 67-76.
- SUREDA GARCIA, B. *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal*. Palma de Mallorca: ICE, 1984.
- SUREDA GARCIA, B. *Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España*. Palma de Mallorca: Prensa Universitaria, 1984.
- TERRON BAÑUELOS, A. «El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica». *Historia de la Educación*, n.º 6, 1987, pp. 279-299.
- TERRON BAÑUELOS, A. *La enseñanza primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 1990.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. *El aprendiz de maestro*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1984.
- VARELA, J. y ALVAREZ-URIA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991.
- VEGA GIL, L. «Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del XIX». *Historia de la Educación*, n.º 4, 1985, pp. 119-138.
- VEGA GIL, L. «La eficacia interna de la formación de maestras en el siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 5, 1986, pp. 235-250.
- VEGA GIL, L. *Las Escuelas Normales en Castilla y León (1838-1900)*. Salamanca: Amarú-Ediciones, 1988.
- VIÑAO FRAGO, A. «El maestro, lo que más importa. Cossío y las escuelas graduadas de Cartagena (1900)». *Bordón*, n.º 258, 1985, pp. 413-419.
- VIÑAO FRAGO, A. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.

HISTÓRIA DAS INOVAÇÕES EDUCATIVAS (1875-1936)

ROGÉRIO FERNANDES (*)

O termo «inovação» cobre um conjunto de significações a tal ponto amplo que se torna difícil delimitar com rigor o respectivo campo de pesquisa. Essa diversidade pareceu-nos todavia susceptível de se enquadrar em duas grandes áreas:

- a) *ensaios de modernização* ou *reformas efectivas* de sectores estruturais de um dado sistema educativo, incluindo medidas preparatórias de tais reformas, bem como a *implantação* de novos dispositivos pedagógicos de carácter organizativo, ou a criação e utilização de instrumentos didácticos inéditos;
- b) *projectos e movimentos pedagógicos alternativos*, assim como as concepções dos seus protagonistas e a intervenção de *instituições educacionais* que, geradas no exterior do sistema educativo oficial, representam outras tantas leituras críticas dos fins, das formas de organização ou das práticas mais comuns em determinado período histórico.

Olhada por este prisma, a história das inovações educativas converge, por exemplo, com a história das políticas educativas, das teorias pedagógicas, dos currículos e das disciplinas.

Não obstante a emergência do seu próprio território, a história das inovações educativas, como parte integrante da história da educação, inscreve-se na história social e política. Em cada momento inovador o que está em jogo não é apenas o «pedagógico» senão que também o projecto social e educativo que o sustenta e nele se acha mais ou menos oculto.

Em graus diversos e com diferentes intensidades, a história das inovações educativas é história de *crises*, de *roturas*, ou de busca de uma e outra coisa. Está, pois, vocacionada para a abordagem dos problemas de reelaboração dos sistemas ou das práticas no quadro

(*) Universidade de Lisboa.

O texto desta comunicação reproduz, no essencial, a intervenção realizada no Encontro, levando igualmente em conta algumas das questões levantadas no debate que se lhe seguiu.

de «curtas durações» em que se manifestam. Irrupendo das continuidades, a «inovação» é desafio ou conflito aberto com o institucionalmente consagrado.

Sonho, estandarte, plano friamente delineado, nem sempre a «inovação» passa do ardor militante ao convívio quotidiano e modesto das escolas e dos educadores. Por isso mesmo a sua história é não apenas a reconstrução das transformações dos sistemas educativos mas também a dos seus impasses inultrapassados.

No caso português, ao fazer-se o balanço das sucessivas tentativas de reforma pedagógica, particularmente no curto período de pouco mais de cinquenta anos que me foi assinalado, o saldo não é muito animador. A diversidade e riqueza das conceptualizações — não há praticamente intelectual ou político português do século XIX que se não tenha ocupado, pelo menos uma vez, de questões educativas⁽¹⁾ — está longe de corresponder a eficácia do gesto realizador.

Se tal constatação é justa em relação ao ensino público não o é menos quanto ao ensino privado, designadamente no respeitante a movimentos pedagógicos e a instituições educativas orientadas de acordo com a ambição de novos rumos. A partir da Regeneração, as iniciativas educacionais que marcam distâncias em relação ao ensino oficial têm como protagonistas a intelectualidade liberal burguesa, nela se integrando professores e estudantes universitários, e o operariado em vésperas de se organizar em movimento⁽²⁾. Já em pleno século XX, elementos destes sectores sociais continuam a sustentar a batalha pela «escola nova» ou, pelo menos, por uma «nova escola», a partir de posições sindicais e associativas. Que distância mediou entre «vanguarda» e «massa» para que tenha sido afinal tão fácil à Ditadura perpetuar a teoria e a prática da escola mais tradicionalista, mau grado certas declarações de fachada de alguns dos seus corifeus? Sendo certo que o projecto humanista da escola democrática não pôde nunca ser sufocado e que a repressão se abateu sobre vários dos seus protagonistas mediante a prisão e a demissão do ensino público ou a proibição de exercício do ensino particular, não é menos certo que esse drama passou despercebido a muitos milhares de trabalhadores do ensino. E quando por acaso o não foi, a sua neutralidade, a que certamente não são alheios os mecanismos de sobrevivência, explica-se igualmente por uma insuficiente adesão a princípios e práticas pedagógicas que, sendo inovadores, carregavam consigo um projecto de progresso social e humano incompatível com o conformismo.

O ENSINO INFANTIL E PRIMÁRIO: UMA PREOCUPAÇÃO OITOCENTISTA

No último quartel da centúria de Oitocentos as preocupações relacionadas com a modernização do sistema educativo tinham em vista, em primeiro lugar, a criação de instituições estatais de educação infantil pré-escolar, vinculando-as com as do ensino primário oficial. É este o sentido da legislação de Rodrigues Sampaio (1878) e de José Luciano de Castro (1880). A legislação republicana prolongará, de resto, a mesma aspiração em moldes essencialmente idênticos.

A celebração do centenário de Froebel permitirá a união dos poderes municipais, da intelectualidade e do próprio governo na tentativa de fazer evoluir a pedagogia da primeira infância no sentido propugnado pelo educador alemão.

Deve-se a Joaquim Ferreira Gomes a reconstituição do movimento global da educação infantil no nosso país, focando os distintos processos de criação de jardins de infância froebelianos em Lisboa e Porto, assim como a difusão das ideias de Froebel entre nós, ao que será de juntar uma curta mas bem informada monografia de José Salvado Sampaio sobre o mesmo sector educativo⁽³⁾.

O ensino primário tem suscitado igualmente várias pesquisas. O reconhecimento da sua importância como elemento estratégico do desenvolvimento educativo nacional inspirou um certo número de sondagens explorando fontes até agora menosprezadas. É o caso do problema das instalações e do mobiliário escolares, que, na década de 60 do século XIX, ficou na ordem do dia como condição de aperfeiçoamento das práticas educativas. Essa preocupação encontrou eco no legado do Conde de Ferreira (1866) destinado a edifícios escolares e na legislação complementar de Martens Ferrão. Um grupo de trabalho constituído no Centro de Documentação e Informação da Direcção Geral dos Equipamentos Educativos do Ministério da Educação procedeu a um interessante inventário tipológico dos edifícios escolares do ensino primário até aos nossos dias, ao mesmo passo que identificava algumas personalidades marcantes da nossa arquitectura escolar⁽⁴⁾.

A análise da situação do ensino primário neste período conduziu à ultrapassagem das fontes meramente legislativas e à exploração das inspecções extraordinárias que, nos anos de 1863/64, 1867 e 1875, visaram a obtenção de uma radiografia dos estabelecimentos oficiais e particulares⁽⁵⁾.

Estas análises da situação educacional, minuciosamente realizadas no terreno, preparavam de certo modo todo um conjunto de reformas e de regulamentações que se escalonaram entre 1870 (António da Costa), 1878 (Rodrigues Sampaio) e 1880 (José Luciano de Castro), numa continuidade que viria a ser contrariada pelo sismo legislativo de Dias Ferreira (1892). A caracterização destas reformas e das orientações de João Franco (1894 e 1896) e Hintze Ribeiro (1901) foi realizada com precisão por Rómulo de Carvalho na sua *História do ensino em Portugal*, publicada em 1987 pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Quanto à grande reforma republicana do ensino primário (1911) o estudo principal continha a ser o de José Salvado Sampaio⁽⁶⁾.

Como explicar esta sucessão de tentativas de reformulação de um grau de ensino que se mantivera estático, sob o ponto de vista estrutural, durante perto de quarenta anos (1844-1880)? Eis um problema que, até agora, não foi formulado, o que depõe sobre a feição descritivista mais do que problematizadora da historiografia portuguesa da educação.

No referente à 1.ª República, António Nóvoa ensaiou uma leitura crítica da sua obra educacional, em contraste com tendências apoloéticas de que é exemplo um trabalho, aliás valioso, de Alice Pestana consagrado aos primeiros anos do regime⁽⁷⁾.

No processo de construção do ensino popular, em ordem a ajustar o sistema às necessidades impostas pelo progresso social desejado (sonho e esperança da cleresia intelectual oitocentista), persistem várias zonas por desbravar: entre outras, os cursos oficiais de adultos, regulamentados em 1867, e as tentativas de transferência para os municípios dos encargos de orientação e financiamento do ensino primário. Estes dois aspectos da história educativa do país ainda não obtiveram o estudo historiográfico necessário, do mesmo modo que o ensino primário superior, criação da 1.^a República, mereceria uma análise aprofundada que nos informasse da sua função social e do seu público, da sua inserção na trama institucional e das suas articulações com outros níveis de ensino, da sua frequência etc. Por outro lado, a 1.^a República, como acentuou António Nóvoa, caracteriza-se por uma intensa actividade educacional particular, sustentada pelo associativismo benévolo. No entanto, entre essa actividade, que o mesmo investigador qualifica de «o melhor da República», e a actividade do Estado as distâncias são curtas: o apoio financeiro prestado pelos órgãos estatais, a identidade de protagonistas activos num e noutra sector e até a «oficialização» ou quase oficialização de algumas instituições tornam difícil distinguir entre o «público» e o «privado». É o caso da emergência das chamadas «missões móveis», fundadas por Casimiro Freire, as quais iriam conduzir, já no período republicano, às «escolas móveis oficiais» destinadas à alfabetização de adolescentes e adultos. Julgadas por vezes com severidade, devido ao envolvimento da maior parte dos seus professores na defesa do republicanismo, as escolas móveis foram alvo de um estudo curto mas bem documentado de José Salvado Sampaio⁽⁸⁾.

Seria, aliás, no âmbito do movimento de educação popular (onde se originaram, primeiro as «missões móveis» e depois as «escolas móveis» oficiais) que viria a produzir-se, nos finais da década de 70, a inovação metodológica mais relevante no ensino primário português. Trata-se do método de ensino da leitura criado pelo poeta João de Deus. À semelhança do ocorrido com o seu antecessor, o método de Castilho, o novo processo de ensino da leitura foi primeiramente aplicado no ensino de adultos em escolas nocturnas ou dominicais, antes de ser transposto para o ensino infantil. Joaquim Ferreira Gomes prestou atenção a este facto pedagógico, quer através da reconstituição da polémica suscitada pelo novo método, quer mediante a republicação de um estudo há muito esquecido de Carolina Michaelis precisamente sobre o contributo pedagógico do poeta⁽⁹⁾.

RUMO À CIENTIFICAÇÃO DA PEDAGOGIA

É significativo que se tenha pretendido decidir dos méritos ou deméritos da *Cartilha Maternal* por meio de uma experiência pedagógica e que se tenha sugerido uma investigação médica em ordem a apurar os efeitos da apresentação tipográfica do respectivo texto na fadiga visual dos alunos. Ambos os factos depõem sobre o avanço da consciência pedagógica portuguesa em direcção à fundamentação científica das práticas adoptadas.

Se os poderes públicos proclamavam com veemência a vontade política de modernizarem o sistema educativo, os professores e pedagogistas não apenas denunciavam a distância que se interpunha entre a palavra e a acção, como contribuíam para fazer circular, nos meios escolares, a convicção de que a actividade educativa não podia continuar a ser exclusivamente definida em função de concepções apriorísticas que a experimentação *bem conduzida* não certificasse. Assim o frisava Francisco Adolfo Coelho em 1883:

«A moderna ciência da educação não formula preceitos deduzidos por processos meramente racionalísticos: observa e experimenta; depois só induz e deduz.»

Deste modo, a concepção de uma «ciência da educação» começa a ser ventilada entre os círculos pedagógicos mais cultos da intelectualidade portuguesa.

Cabe perguntar, no entanto, se o professorado estava em condições de assimilar uma posição de vanguarda em ordem à renovação da escola.

Sob o ponto de vista da sua formação profissional e dos processos pedagógicos e didácticos adoptados, a inspecção extraordinária de 1875 revela-nos que somente 5% dos professores do ensino primário tinham passado pela Escola Normal, que cerca de 57% usavam a palmatória e que perto de 60% continuavam a recorrer ao velho método misto dada a sua compatibilidade com a desmesurada dimensão das turmas. De resto, ao longo do século XIX, os professores «idóneos», isto é, desprovidos de habilitação profissional (subentendendo que a Escola Normal a facultava) foram uma constante na composição da classe docente daquele grau de ensino. Sobre a insuficiência, senão total ausência de preparação pedagógica da generalidade dos professores formulou Francisco Adolfo Coelho em 1890 este juízo contundente:

«A bagagem científica da grande maioria dos nossos professores é muito limitada. (...) Demais ao maior número faltam conhecimentos de pedagogia. Dificilmente se encontrarão em todo o Portugal dez professores que estejam verdadeiramente ao corrente da ciência da educação e a maior parte dos secundários e superiores nunca leram um livro de pedagogia».

A serem exactas estas severas apreciações e parece que na realidade o são, compreende-se que a questão da formação inicial do professorado tenha constituído preocupação dos poderes públicos e dos pedagogistas à medida que nos vamos adiantando no século XIX. Esse problema tem sido objecto de alguns estudos. Pondo em relevo as transformações qualitativas dos conteúdos e dos métodos da formação inicial nas Escolas Normais, não somos todavia conduzidos a uma questionação do valor científico da preparação profissional dos professores⁽¹⁰⁾.

Quanto ao Curso Superior de Letras, a única instituição de nível superior em que, durante décadas, se atendeu de certo modo à formação científica dos professores dos liceus, a investigação realizada até agora não prima pela abundância⁽¹¹⁾.

Menos atenções têm sido dedicadas ao que poderíamos apelidar «*formação contínua*» do professorado do ensino primário. Não obstante a intervenção, porventura sufocante, de comissários de estudo e de inspectores, consecutiva a um conceito de formação autoritário e centralizador, impor-se-ia avaliar com rigor o alcance de semelhantes iniciativas. O mesmo ocorre com uma instituição como o Museu Pedagógico de Lisboa, essencialmente vocacionado para a inovação, não obstante as evocações históricas a que deu origem⁽¹²⁾.

Na última década de Oitocentos, o professorado, por sua vez, principia a pugnar de modo organizado por uma política educativa moderna. São disso testemunhos os Congressos de professores do ensino primário, levados a efeito em 1892 e 1897, aos quais ficou ligada a personalidade excepcional desse grande universitário que foi Bernardino Machado⁽¹³⁾.

Levada à prática no quadro de uma acção que era de tipo sindical, a intervenção dos docentes não visou apenas a reclamação de melhores e condições remuneratórias e estatutárias. Deixou igualmente desenhados os contornos de uma ambicionada modernização daquele sector de ensino.

A realização de outros Congressos em datas ulteriores, designadamente durante a 1.ª República, produziu abundantes materiais cuja exploração metódica e aprofundada será certamente compensadora em termos da caracterização da mentalidade pedagógica do professorado.

Característica da crescente presença profissional dos professores na discussão das orientações da política educativa e na reflexão em torno de opções pedagógicas em jogo foi a criação de jornais e revistas pedagógicas. Apesar de a sua duração ser, por via de regra, assaz efémera, a análise dessa categoria de publicações é de extrema importância quanto à reconstituição dos temas e preocupações dominantes. Sob esse aspecto, é de salientar desde já o arrolamento de títulos realizado por José Salvado Sampaio para o período republicano e o trabalho de Victor de Sá que, apesar de consagrado à imprensa operária e sindical, listou um número apreciável de jornais e revistas de educação⁽¹⁴⁾. Nesta área espera-se, de momento, a conclusão de um projecto de investigação, sob a direcção de António Nóvoa.

O desenvolvimento da pedagogia científica entre nós passou pelas teorizações e pelo trabalho prático de alguns pedagogos como Francisco Adolfo Coelho, mas também pela criação de oportunidades de contacto com instituições educativas de ponta instaladas no estrangeiro. O conhecimento e a divulgação de experiências pedagógicas realizadas além fronteiras contribuiu para a tomada de consciência de soluções alternativas e criou uma atmosfera favorável à introdução de reformas inovadoras.

Esse novo modo de olhar a educação não foi isento de consequências no plano institucional. O advento da 1.ª República permitirá, por sua vez, a criação de Escolas Normais Superiores e das Faculdades de Letras. Centros de ensino e de divulgação de novos conceitos, aquelas instituições constituirão importantes focos de inovação pedagógica⁽¹⁵⁾. Menos significativo será, todavia, o caso da criação do Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Letras de Coimbra. Decalcado de modelos externos, designa-

damente suíços, as investigações aí levadas a cabo não se revelaram susceptíveis de aplicação no campo da acção Pedagógica ⁽¹⁶⁾.

O trajecto em direcção à «cientificação» da acção educativa e a constituição de uma «ciência moderna da educação», para me servir da expressão de Francisco Adolfo Coelho, não foi percorrido unicamente por instituições oficiais. Também o foi por instituições privadas de que fiz um primeiro recenseamento em *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Tais instituições formavam instâncias de debate e reflexão concretizavam-se em estabelecimentos de ensino livre cujos projectos pedagógicos contrastavam em regra com os modelos desgastados do ensino oficialmente definido. Independentemente de algumas sondagens já realizadas por António Candeias, aguarda-se a conclusão da sua tese de doutoramento sobre o tema em referência ⁽¹⁷⁾.

Entretanto, esperam-se também as investigações necessárias em torno do que poderíamos chamar «estratégias educativas substitutivas», de acordo com o conceito de Margaret S.Archer, representadas por instituições como a Maçonaria, à qual se deve a fundação e criação de inúmeras escolas elementares e de algumas das mais importantes Universidades populares ou livres, ou como a Igreja Católica, cujos círculos operários e escolas particulares exerceram vasta influência social e originaram violentos conflitos com as forças anticlericais ⁽¹⁸⁾.

No respeitante à análise dos itinerários doutrinários de educadores e teóricos portugueses deste período, na perspectiva dos seus contributos à modernização da escola e da actividade educacional, o balanço é ainda insatisfatório face à extensão do terreno por explorar. Além de dois estudos de conjunto, encontramos alguns trabalhos parcelares sobre educadores portugueses em evidência. As suas obras pessoais, na maior parte dos casos, mantêm-se inacessíveis para o grande público ⁽¹⁹⁾.

Durante a 1.ª República, a chamada «Reforma de João Camoegas» (1923) constitui uma referência doutrinal em que confluem os ideários pedagógicos da educação nova e da escola activa. Nesse traço pesaram certamente os contributos de Faria de Vasconcelos, animador da conhecida escola nova de Bierges-les-Wavre, e de António Sérgio, cuja estada em Genebra possibilitara um amplo conhecimento da literatura pedagógica mais avançada. Reforma falhada, como tantas outras (veja-se a acção ministerial de António Sérgio), o projecto que a sustentava contribuiu, pelo menos, para o debate pedagógico entre o professorado e a intelectualidade progressista. António Nóvoa classificou-a como a última grande manifestação da pedagogia republicana. O seu vanguardismo doutrinal não fará, acaso, esquecer em demasia, ou minimizar em excesso, o seu intrínseco utopismo? Tal foi a questão que nós próprios levantámos na breve nota que antecede a mais recente republicação do texto da respectiva proposta de lei ⁽²⁰⁾.

O período histórico inaugurado pelo golpe de Estado de 28 de Maio de 1926 teve pesadas consequências no bloqueio aos movimentos pedagógicos renovadores, a par do retrocesso político e social que o regime implicava. O facto de aqueles movimentos e seus protagonistas estarem quase sempre ligados a grupos de opinião ou de acção sindical

de orientação anarco-sindicalista favoreceu a intervenção repressiva e intimidatória da Ditadura. Além da prisão de Adolfo Lima, sob a acusação de pertencer à União do Professorado Primário, e dos confrontos de César Porto com a polícia política devido à sua visita à União Soviética e aos seus escritos sobre o tema, o Governo não hesitou em demitir professores e técnicos de elevada craveira, como Ricardo Rosa e Alberty, inspector do ensino primário e propagandista da pedagogia montessoriana⁽²¹⁾.

Esta orientação repressiva terá uma breve pausa no começo da década de 30, em que a Junta de Educação Nacional pôde subsidiar vários bolseiros entre os quais Irene Lisboa e José Rodrigues Miguéis, oposição à Ditadura não era mistério. Nesse período, a mesma Junta e as autoridades educativas reservaram a Ferrière um acolhimento caloroso. Tais momentos de relativa tolerância não duraram muito. O caso de Irene Lisboa é, sob esse aspecto, elucidativo. Convidada a ingressar no sector de apoio pedagógico da Inspeção do Ensino Primário e Infantil depois de um curso e de um estágio em Genebra e Bruxelas, e tendo atrás de si uma brilhante folha de serviços como professora do ensino primário e educadora de infância, Irene Lisboa seria a breve trecho afastada da Inspeção, colocada compulsivamente na secretaria da Junta de que fora bolseira e, sob a ameaça de dever fixar-se profissionalmente em Braga, forçada a aposentar-se⁽²²⁾.

As perseguições de que foram vítimas vários educadores e pedagogistas progressistas acompanharam-se de um combate acérrimo aos ideais da educação nova e da escola activa, acoimados de revolucionários e perigosos. Após alguns anos de encerramento, as Escolas do Magistério Primário reabriram as suas portas para se tornarem verdadeiros santuários de uma pedagogia passadista em que Claparède e Dewey eram apontados como subversivos.

O ideário pedagógico da Ditadura, nestes anos iniciais, reveste aspectos dificilmente admissíveis nestes dias de hoje. José Salvado Sampaio e Maria Filomena Mónica consagraram-lhes dois trabalhos de análise crítica deveras penetrantes e objectivos⁽²³⁾.

COMBATES PELA MODERNIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

O ensino secundário tem sido objecto de escasso número de pesquisas, sobretudo no respeitante ao ensino técnico e profissional, cuja consolidação, como elemento estrutural do sistema educativo, começa a evidenciar-se justamente a partir de 1870. Devemos a Joaquim Ferreira Gomes um conjunto de investigações neste campo, abrangendo as formas novas de ensino industrial e comercial, a criação de museus industriais e comerciais, a fundação de escolas agrícolas e de veterinária⁽²⁴⁾. Sobre o ensino agrícola é preciso mencionar igualmente o trabalho de Carlos Proença, antigo director-geral do Ensino Técnico, ainda hoje de reconhecida utilidade⁽²⁵⁾.

A existência de monografias sobre esta categoria de instituições, elaboradas na perspectiva da comemoração de efemérides ou da exaltação da função desempenhada por

tais escolas à escala local, assim como o estudo de um dos seus reformadores oitocentistas, não anulam a exiguidade das investigações dedicadas a este ramo de ensino⁽²⁶⁾.

No respeitante ao ensino liceal, o panorama é um pouco mais animador. Apesar disso, persistem muitas áreas obscuras na reconstrução histórica deste ensino de tão marcadas tradições de elitismo social.

O processo de implantação dos liceus e as suas reformas foram objecto de dois estudos que continuam a ser básicos: o trabalho de Vasco Pulido Valente, firmado sobretudo em fontes legislativas e na discussão crítica dos currículos, e a importante monografia de Aurea Adão, assente em explorações arquivísticas extensas e minuciosas⁽²⁷⁾.

Tem havido tentativas de análise de contributos parcelares à modernização do ensino liceal durante os séculos XIX e XX. A acção de Bernardino Machado a favor da reforma deste sector de ensino e da criação de estabelecimentos liceais de ensino feminino, a sua intervenção crítica na discussão da reforma de 1894-1895 (João Franco-Jaime Moniz), assim como a de Francisco Adolfo Coelho nos debates apaixonados que a mesma reforma provocou têm suscitado análises mais ou menos amplas. Entretanto espera-se a conclusão de uma tese de doutoramento de Maria Cândida Proença sobre esta última reforma.

No concernente ao ensino feminino, a tese de mestrado defendida na Universidade Nova de Lisboa sobre as duas décadas iniciais de funcionamento do primeiro liceu feminino da capital exemplifica a riqueza de informação disponível ao nível dos arquivos dos próprios estabelecimentos⁽²⁸⁾.

A 1.ª República favoreceu a introdução de inovações educativas neste como noutros sectores. Sob este aspecto, a obra que até agora apresentou informação mais completa foi a do catedrático espanhol Ruben Landa, baseada na análise de fontes legislativas mas sobretudo na visita pessoal a vários estabelecimentos liceais, designadamente em Lisboa, deixando-nos uma descrição bastante completa de um liceu como o de Pedro Nunes sob o reitorado de Sá e Oliveira. O seu testemunho criterioso confere a este pequeno livro um valor inestimável⁽²⁹⁾.

Por último, convém mencionar o primeiro e bem sucedido ensaio de história do ensino da história nos liceus, no qual são seguidas criticamente as representações da identidade nacional inculcadas de geração em geração⁽³⁰⁾.

A UNIVERSIDADE ENTRE A TRADIÇÃO E A MODERNIDADE

O sector mais conservador do sistema educativo português parece ter sido indubitavelmente a Universidade. O facto de a *alma-mater conimbrigensis* ter permanecido durante séculos ferreamente apegada a estruturas curriculares, estilos de ensino e representações simbólicas imóveis (ou quase imóveis) inquieta compreensivelmente um dos seus mais jovens mestres, Luís Reis Torgal, que sobre essa questão se interroga em *Universidade, conservadorismo e dinâmica de mudança*⁽³¹⁾.

Questão ligada a esta foi colocada por Joaquim Ferreira Gomes, a propósito da primeira grande reforma universitária republicana, interrogando-se sobre a acção daqueles que, no interior da instituição, se propuseram contribuir para a fazer entrar num processo de mudança. Vai no mesmo sentido o seu estudo de duas tentativas falhadas de transformação profunda da estrutura pombalina da Universidade. Outros estudos produzidos pelo mesmo professor incidem em momentos fundadores de novos rumos institucionais, designadamente quanto à alteração da composição sexual do estudantado coimbrão⁽³²⁾.

Entre os mestres que pugnaram a modernização da Universidade oitocentista e que, nos começos do século XX, exerceram mais larga influência no estudantado progressista, agiganta-se o vulto de Bernardino Machado. Introdutor da Antropologia física no elenco dos estudos universitários, substituiu a cátedra pelo trabalho de seminário em que os seus discípulos aprendiam a investigar. A bibliografia referente a este mestre e pedagogo, já citada, abrange também a análise valorizadora da sua acção neste domínio específico.

Os combates pela modernização da Universidade portuguesa, no período que antecede a proclamação da República, não foram conduzidos unicamente por professores. O próprio estudantado, ou pelo menos alguns dos seus sectores mais conscientes e aguerridos, enveredou pela contestação da inércia institucional imperante. Os movimentos académicos de crítica à Universidade, ocorridos nos séculos XIX e XX, assim como a reconstituição das lutas associativas e políticas dos estudantes durante a Ditadura salazarista, motivaram uma pequena série de trabalhos historiográficos que, por seu turno, abrem pistas de investigação em torno de novas temáticas educacionais⁽³³⁾.

Contrariando o desenvolvimento do associativismo juvenil livre, a Ditadura salazarista concebeu o projecto de promover a arregimentação da juventude através de uma organização oficial estreitamente controlada pelo regime. Tal é o sentido do Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de Maio de 1936, pelo qual foi instituída a Mocidade Portuguesa. Dispomos, por agora, de uma curta reconstituição histórica da sua fundação assim como de uma pequena sondagem sobre uma organização que de perto a precedeu⁽³⁴⁾.

CONCLUSÃO

Confrontado ao longo de todo o século XIX com uma crise económica e financeira estrutural, vivendo no regime de uma economia de dependência em relação a países fortemente industrializados, Portugal multiplicou iniciativas reformadoras no plano educacional, as quais, todavia, não se concretizaram ou cuja aplicação se pautou pela insuficiência. A despeito da intensa actividade doutrinal de intelectuais e professores oitocentistas, e de iniciativas educacionais alternativas, o sistema público de ensino não viu resolvidos problemas de base cuja persistência entravava a acção inovadora.

Com o advento da 1.^a República surgiram condições ideológicas favoráveis a uma renovada esperança. O discurso pedagógico republicano depositava desmedida confiança no progresso social, atribuindo à educação e à escola um papel decisivo na consecução das novas metas estabelecidas. O seu projecto educacional era, por isso, francamente voltado para a modernização do sistema educativo, mediante a criação de melhores condições de trabalho pedagógico, da renovação dos currículos, dos conteúdos do ensino e das actividades escolares, através da elevação *qualitativa* do nível da formação docente. Embora alguns notáveis resultados tenham sido alcançados, este ambicioso programa esbarrou com as dificuldades financeiras endémicas, com a depressão económica, com a miséria social, tudo isto agravado pela participação na guerra de 1914-1918 e pela instabilidade política.

O advento da Ditadura, adoptando o maltusianismo financeiro como forma de equilibrar as despesas públicas, fez baixar drasticamente a qualidade do ensino e destruiu sistematicamente todos os focos pedagógicos renovadores, os quais se imbricavam intimamente com os ideais de autonomia da escola, do professor e dos educandos, do mesmo modo que traduziam o reconhecimento do papel activo dos docentes no processo educativo. De instância libertadora, a escola passava a ser o molde onde se produziam as almas obedientes e conformistas.

Apesar de clareiras episódicas ao longo desses longos cinquenta anos, os caminhos do futuro e da inovação ficariam bloqueados.

NOTAS

1. Incluindo os ficcionistas: Camilo traduziu o *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, de Campagne (1873) e Eça de Queiroz, no romance *Os Maias* (1988), contrapôs a educação «à inglesa», de Carlos da Maia, à educação portuguesa mais tradicionalista.

2. Veja-se, a propósito, o nosso «Instrução operária e intervenção estudantil em Coimbra nos começos da Regeneração», *Revista de História das Ideias*, vol. 12, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 1990.

3. Joaquim Ferreira GOMES publicou *A educação infantil em Portugal*, Coimbra, Livraria Almedina, 1977, que continua a ser o trabalho de base sobre o tema. Outros estudos do mesmo autor devem ser complementarmente referenciados, tais como: «Achegas para a história da educação infantil em Portugal», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XI, 1977; «Novas achegas para a história da educação infantil», recolhido em *Novos estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1986; e finalmente *Um projecto de «Escola Infantil» elaborado por um pedagogo português nos fins do século XIX*, publicado em 1977. José Salvado Sampaio, por sua vez, elaborara em 1968 *O ensino infantil em Portugal*, um estudo de reduzidas dimensões que constituiu a primeira sondagem nesta área.

Em relação à introdução e difusão das doutrinas de Froebel em Portugal, refira-se *As ideias pedagógicas de Francisco Adolfo Coelho* (Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência-Centro de Investigação Pedagógica, 1973 e «Ramalho e o movimento Froebel no século XIX português» (*Seara Nova*, Agosto, 1977, n.º 1552).

4. Filomena BEJA, Júlia SERRA, Estella MACHÁS e Isabel SALDANHA, *Muitos anos de escolas. Edifícios para o ensino infantil e primário até 1941*, Lisboa, Ministério da Educação e Cultura, vol. I. 1.^a parte, 1985.

5. Joaquim Ferreira GOMES, «Um relatório de Cândido de Figueiredo sobre as escolas Primárias do distrito de Coimbra em 1875», in *Novos Estudos...*, *op. cit.*; António NÓVOA, *Le temps des professeurs*, Lisboa INIC, 2 vols., 1987.
6. José Salvado SAMPAIO, *O ensino Primário. 1911-1969. Contribuição monográfica*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência-Centro de Investigação Pedagógica, 3 vols., 1975-1977.
Sobre a personalidade de António da Costa consulte-se o estudo de Joaquim Ferreira GOMES, «Um bisneto do Marquês de Pombal promotor da instrução Pública», in *Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1984.
7. António NÓVOA, «Introdução» ao vol. I do t. II de *Reformas do ensino em Portugal. Reforma de 1911*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989; Alice PESTANA, *La educación en Portugal*, Madrid, 1915.
8. José Salvado SAMPAIO, «Escolas móveis (Contribuição monográfica)», *Boletim Bibliográfico e Informativo*, CIP-Fundação Calouste Gulbenkian, n.º 9, 1969.
9. Joaquim Ferreira GOMES, *Algumas reacções em torno da «Cartilha Maternal» de João de Deus*, 1976; Carolina Michaelis de VASCONCELOS, *A Cartilha Portuguesa e em especial a do sr. João de Deus* (rep. em 1976); Nicolau de Almeida Vasconcelos RAPOSO, *O contributo do método de João de Deus para a educação pré-escolar*, 1985.
10. Joaquim Ferreira GOMES, «Escolas Normais para habilitação de professores primários», in *Estudos de História e de Pedagogia do século XIX*, Coimbra, Livraria Almedina, 1980; António NÓVOA, *Le temps...*, *op. cit.*; J. Moreirinhas PINHEIRO, *Do ensino normal na cidade de Lisboa (1860-1960)*, Lisboa, 1990; J. Moreirinhas PINHEIRO, «O estudo da Pedagogia em Portugal», *Escola Democrática*, XI, 5, Março 1992.
11. Sobre a formação de professores liceais, ver Joaquim Ferreira GOMES: «Apontamentos para a história da formação pedagógica dos professores do ensino secundário», in *Dez estudos pedagógicos*, Coimbra, Livraria Almedina, 1987; *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1989. Acerca do curso Superior de Letras: Manuel Busquets AGUILAR, *O Curso Superior de Letras (1858-1911)*, Lisboa, 1939; Francisco Adolfo COELHO, *Le Cours Supérieur de Lettres*, Lisbonne, 1900; Rogério FERNANDES, *As ideias pedagógicas...*, *op. cit.*
12. Rogério FERNANDES, *op. cit.*; Francisco SANTANA, «No Centenário de um Museu esquecido», *Lisboa — Revista Municipal*, n.ºs 5-6, 1983; J. Moreirinhas PINHEIRO, «O Museu Pedagógico Municipal de Lisboa», *Escola Democrática*, VII, n.º 2, Dezembro, 1984; J. Moreirinhas PINHEIRO, «A Biblioteca e Museu do Ensino Primário — II», *Escola Democrática*, VIII, n.º 3, Janeiro, 1985.
13. Rogério FERNANDES, *Bernardino Machado e os problemas da instrução pública*, Lisboa, Livros Horizonte, 1985. Convém mencionar aqui a realização do Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano em 1982, destinado a promover o conhecimento das realidades pedagógicas no mundo de fala espanhola e portuguesa em ambos os lados do Atlântico.
14. José Salvado SAMPAIO, *O ensino primário...*, *op. cit.*; Victor de SA, *Roteiro da Imprensa Operária e Sindical. 1836-1986*, Lisboa, Editorial Caminho, 1991.
15. Veja-se a bibliografia de J. Ferreira Gomes sobre o tema, já citada.
16. Joaquim Ferreira GOMES, *As origens do laboratório de psicologia experimental da Universidade de Coimbra*, Coimbra, 1990; Manuel Viegas ABREU, «A criação do primeiro laboratório de Psicologia em Portugal», in *Universidade(s)...*, *op. cit.*, Actas 2, 1991; Rogério FERNANDES, *A pedagogia portuguesa...*, *op. cit.*
17. António CANDEIAS: «Movimento operário e educação. 1900-1926», *Análise Psicológica*, 1, 2.ª série, Julho-Setembro, 1981; «Cultura e escola nos meios sindicais portugueses», *Ideia*, 38-39, Verão-Outono, 1985; «As escolas operárias portuguesas do 1.º Quarto do século XX» e «A Escola-Oficina n.º 1 — Esboço de análise de uma escola alternativa», *Análise Psicológica*, 3, V, Julho 1987; «Contributos para a história da educação na 1.ª República Portuguesa: a educação popular através do jornal 'A Batalha' 1919-1927», in *1.º Encontro de História da Educação em Portugal. Comunicações*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian-Serviço de Educação, 1988.

18. Victor de SA chamou recentemente a atenção para a importância do estudo das Universidades populares ou livres: «Universidades Populares na 1.ª República» in *Universidade(s)...*, op. cit., vol. 1. Cf. também: Rogério FERNANDES, «Cortesão e a Universidade Popular do Porto», *Revista da Biblioteca Nacional*, 2 (1-2), Lisboa, 1986; *A Universidade Livre para a Educação Popular* (em curso de publicação).

19. Joaquim Ferreira GOMES, «A. Faria de Vasconcelos (1880-1939)», *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, Coimbra, 1980; «Uma proposta de lei para a criação de 'escolas novas' apresentada no Parlamento da 1.ª República», in *Estudos para a história da educação no Século XIX*, Coimbra, Livraria Almedina, 1980. Rogério FERNANDES, *A pedagogia portuguesa...*, op. cit.; *João de Barros-educador republicano*, Lisboa, Livros Horizonte, 1971; «António Sérgio — ministro da Instrução Pública», *Revista de História das Ideias*, vol. 5, II, Coimbra, 1980-81; *Bernardino Machado...*, op. cit.; *Irene Lisboa e a renovação da Pedagogia Portuguesa* (em curso de publicação). J. Moreirinhas PINHEIRO, «Actividade pedagógica de Irene Lisboa», *Escola Democrática*, VII, n.º 3, Janeiro 1985; «Contributos para o estudo da obra de Adolfo Lima», *Escola Democrática*, n.º 5, Setembro, 1985; «Irene Lisboa normalista», *Escola Democrática*, VIII, n.º 1, Dezembro, 1985; «Algumas achegas para o estudo da 'Escola Nova' em Portugal», *Escola Democrática*, XI, 5, 1992; «Actividade pedagógica de Ilda Moreira. A introdução dos métodos activos na escola portuguesa», *Escola Democrática*, XI, 3-4, Junho, 1991. António NÓVOA, *Le temps...*, op. cit.; *Adolphe Ferrière et le mouvement de l'éducation nouvelle au Portugal (1920-1935)*, Genève, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education de l'Université de Genève, 1982. Daniel HAMELINE e António NÓVOA, «Autobiografia inédita de António Sérgio — Escrita aos 32 anos no Livre d'Or do Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genève)», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, Fevereiro, 1990; Vasco Pulido VALENTE, *Uma educação burguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1974.

Na Universidade do Minho, os profs. Noberto Cunha e Ribeiro Dias têm promovido a elaboração de teses de mestrado sobre o pensamento educacional português de que se aguarda difusão em circuitos livreiros mais amplos.

20. Rogério FERNANDES, «Exaltação e Censura das *Utopias Pedagógicas*», *Revista de Educação*, Lisboa, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa Vol. 1, n.º 2, 1987.

21. Veja-se a propósito: J. Moreirinhas PINHEIRO, «Adolfo Lima. História de uma Prisão», *Escola Democrática*, XI, 2, Fevereiro, 1991. Quanto ao interessante depoimento de César Porto sobre a sua viagem a URSS e à discussão das teses e práticas pedagógicas soviéticas, cf.: *A pedagogia soviética. Observações de viagem documentos e comentários*, sep. de «Educação Social» (dir. de Adolfo Lima), 1927; *A Rússia, Hoje e Amanha. Uma excursão ao país dos soviets*, Lisboa, Livraria Peninsular Editora, 1929.

22. Junta de Educação Nacional — *Relatório de viagens de estudo dos bolsheiros Aurea Judite do Amaral, Jaime Maximino Gouveia Xavier de Brito, João de Sousa Carvalho, Irene do Céu Vieira Lisboa, José Claudino Rodrigues Migueis, Ilda da Ascensão Moreira, António Leal de Oliveira*, Lisboa, 1933.

23. Maria Filomena MONICA, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. A escola primária salazarista (1926-1939)*, Lisboa, Editorial Presença/ Gabinete de investigações Sociais (1987); José Salvado SAMPAIO, *O ensino primário...*, op. cit.

24. Veja-se a este respeito: *Estudos para a história da educação em Portugal*, Coimbra, Coimbra, Livraria Almedina, 1980; *Estudos de história e de pedagogia*, Coimbra, Livraria Almeida, 1984.

25. «O ensino agrícola elementar, sua evolução histórica e seus problemas», *Escolas Técnicas*, 22, 1957.

26. Cf. *Bernardino Machado ...*, op. cit.; Joaquim Ferreira GOMES, «Achegas para a história da escola Brotero nos sete primeiros anos da sua existência (1884-1891)», *Biblos*, vol. LIX, Coimbra, 1983; Rui Nunes Prouença DELGADO, *Nô centenário da escola industrial Campos Melo na Covilha (1884-1984): estudos de história*, Covilha, 1984. Um trabalho que merece menção especial: Carlos da FONSENCA, «L'outillage et l'encadrement technico-scientifique dans l'agriculture portugaise de la fin du XIX^e siècle», in *Les campagnes portugaises de 1870 a 1930: image et réalité*, Paris, Foundation Calouste Gulbenkian, Centre Culturel Portugais, 1985, pp. 119-141.

Para um período que exorbita dos limites cronológicos fixados para esta comunicação apareceu recentemente um estudo de Sérgio Grácio, *Política educativa como tecnologia educativa. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*, Lisboa, Livros Horizonte, 1986.

27. Vasco Pulido VALENTE, *O Estado Liberal e o ensino. Os liceus portugueses. 1834-1930*, Lisboa, 1973; Aurea ADÃO, *A criação e instalação dos liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982.

28. Maria José LA FUENTE, *O ensino secundário feminino. Os primeiros 20 anos da Escola Maria Pia* (tese de mestrado dirigida pelo Prof. Joel Serrão).

29. Ruben LANDA, *La enseñanza secundaria en Portugal*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1928.

30. Sérgio Campos MATOS, *História, mitologia, imaginário nacional. A história no curso geral dos liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990. Esta análise foi precedida por um trabalho idêntico em referência ao ensino primário: Maria Carlos RADICH, *Temas de história em livros escolares*, Porto, Edições Afrontamento, 1979.

31. *Revista de História das Ideias*, n.º 12, Coimbra, Faculdade de Letras, 1990.

32. É o caso de: *Estudos para a história da Universidade de Coimbra 1991*; *A mulher na Universidade de Coimbra, 1987*; *A Universidade de Coimbra durante a Primeira República (1910-1926)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1990.

De consultar também os cinco volumes das actas do Congresso História da Universidade, *op. cit.*, nas quais se acham várias comunicações de interesse para o estudo da sua evolução institucional.

33. António NÓVOA, «A Sociedade do Raio na Coimbra académica de 1861-63», in *Universidades...*, *op. cit.*; Natália CORREIA, *A questão académica em 1907*, Lisboa, Minotauro/Seara Nova, Lisboa, 1962; Alberto XAVIER, *História da greve académica de 1907*, Coimbra, Coimbra Editora, 1962; Joaquim Santos SIMÕES, *Contribuição para a história da Associação Académica de Coimbra, 1936-1951. Os estudantes e a Universidade em meados deste século*, Guimarães, 1988 (policopiado).

34. Lopes ARRIAGA, *Mocidade Portuguesa. Breve história de uma organização salazarista*, Lisboa, Terra Livre, 1976; António Costa PINTO e Nuno Afonso RIBEIRO, *A Acção escolar de vanguarda (1933-1936)*, Lisboa, Cooperativa Edições História Crítica, 1980.

HISTORIOGRAFÍA SOBRE INNOVACIONES EDUCATIVAS EN ESPAÑA (1875-1936)

BERNAT SUREDA GARCIA(*)

No va a ser tarea fácil, por no decir que es algo imposible, el resumir en pocos minutos cuales son las líneas de investigación y las temáticas que la moderna historiografía educativa española ha desarrollado en torno al tema de las innovaciones educativas. Mi presentación será a buen seguro incompleta y servirá tan solo como aperitivo a un debate que sin duda será mucho más provechoso. Para orientarme en la tarea voy a tomar como punto de referencia los dos niveles o conceptos que, por lo menos, pueden distinguirse en el amplio campo de las innovaciones educativas: el de las *reformas educativas* y el de las *innovaciones escolares o educativas*. Mientras que las primeras harían referencia a los programas de transformación educativa y escolar emprendidos especialmente por los poderes públicos para cambiar la realidad educativa de un Estado o territorio determinado, las segundas se referirían a intentos o proyectos de cambio o transformación de alguno de los aspectos de las instituciones educativas. Estas últimas, — las innovaciones educativas — pueden tener su origen en la acción de los educadores, de instituciones o de grupos diversos.

En cuanto a las investigaciones que se han centrado sobre las reformas educativas españolas, del periodo que nos ocupa, debe decirse que el mayor número de ellas se ha centrado sobre la etapa de la II República Española. Es realmente en aquel periodo cuando encontramos un programa reformador más amplio, global y mas claramente formulado y definido. Ya desde la etapa final del franquismo y durante el periodo de transición a la democracia, la época de la II República, sirvió como punto de referencia nostálgico e idealizado para la formulación de los proyectos de renovación educativa. En el estudio de la política reformista de la II República se ha producido un desplazamiento desde los estudios generales, como los de M. Pérez Galan (1975), A. Molero Pintado (1977), M. Samaniego Boneu (1977) o C. Lozano Seijas (1980), entre otros, que pretendían establecer las coordenadas generales de la política educativa del periodo,

(*) Universitat de les Illes Balears (Palma).

hacia otros trabajos que buscan completar el esquema general con aportaciones desde la historia local o de un ámbito geográfico más reducido. Como ejemplo de este tipo de estudios cabría citar los de R. Navarro sobre la educación en Cataluña durante el periodo de la Generalitat; el de J. Benvenuty Morales sobre la reforma educativa republicana en Cádiz, el de X.M. Cid Fernandez sobre el mismo tema y periodo en Ourense, el de E. Ortega Berenguer sobre Málaga o el de M. del C. Palmero Camara sobre la Rioja. El mayor desarrollo de los estudios sobre la reforma educativa republicana desde la perspectiva de la historia local ha puesto aún más de manifiesto la necesidad de profundizar en la mecánica de la transformación educativa que se produce en este periodo y en la dialéctica entre la política reformista y realidad escolar del momento. Otro de los aspectos sobre este periodo y temática que la investigación futura deberá revisar es el de la excesiva impronta que, sobre la acotación temporal de los estudios histórico-educativos, han tenido las coordenadas políticas. Este hecho ha sido la causa de que se recalcasen las excepcionalidades y se difuminasen las continuidades evidentes que se producen entre este periodo y el proceso de renovación educativa que se inicia a principios de nuestro siglo.

La sensación de que la política educativa de la II República Española es un paréntesis de excepcionalidad en la evolución histórica viene reforzado, no sólo por el brusco cambio introducido a partir de la guerra civil y el triunfo del franquismo, sino también por la escasez de valoraciones globales sobre el proceso reformista que se produce durante el primer tercio del siglo y del que, en cierta manera, — y aunque con características propias — el periodo republicano es una continuación. Los estudios que analizan de forma global la política educativa reformadora en las distintas etapas de la Restauración son aún escasos aunque podemos citar alguna aportación reciente como las obras de E. Gonzalez Rodriguez sobre la educación en el periodo de Alfonso XIII, o la de E. Diaz De Laguardia centrada en el desarrollo de la enseñanza secundaria que vienen a complementar la aportación ya clásica de I. Turin. También para esta época se han venido a sumar a las visiones generales algunas aportaciones desde la historia local como las de A. Mayordomo sobre Valencia, J. M. Hernandez Diaz sobre Salamanca, la de M. R. Dominguez Cabrejas sobre Zaragoza, la de M del C. Sanchidrian Blanco sobre Málaga, la de A. Costa Rico sobre Galicia, de A. J. Colom para Mallorca, la de M. A. Esteve Gonzalez para Alicante, la de A. Terrón Bañuelos en relación a la enseñanza primaria en Asturias o la de M I. Ramos Ruiz para Zamora, por citar algunas.

Mucho más amplias y variadas son las aportaciones que en los últimos diez años pretenden analizar alguna de las innovaciones específicas que se producen durante este periodo.

Realizando un esfuerzo de síntesis — y aunque ello pueda suponer una cierta falta de rigurosidad — los trabajos e investigaciones que en esta última década se han desarrollado en España en relación al tema de las innovaciones pueden agruparse en los siguientes bloques:

1. Las innovaciones de toda índole que se inspiran en el movimiento krauso-institucionista.
2. Las realizaciones y proyectos de renovación didáctica inspirados en las corrientes pedagógicas europeas y en especial en la Escuela Activa.
3. Las experiencias innovadoras en el campo de la educación popular.
4. Las realizaciones y proyectos fundamentados en la pedagogía obrerista anarquista o socialista.
5. Las innovaciones relacionadas con el acceso de la mujer a la escolarización y a la educación en general.
6. Los procesos de transformación educativa y escolar ligados a las corrientes nacionalistas y autonomistas especialmente en Cataluña.

A todas estas temáticas deben añadirse aquellas que hacen referencia a los aspectos más relacionados con la mecánica y anatomía de los cambios como son: el estudio de los canales y mecanismos de innovación y difusión de nuevas ideas y, por otra parte el análisis de los procesos de resistencia al cambio.

En relación a las aportaciones innovadoras del movimiento krauso-institucionista, tema clásico en nuestra historiografía educativa, se ha avanzado estos últimos años sobre todo en el conocimiento de la influencia que este movimiento tuvo en muchas de las realizaciones y proyectos educativos a partir de finales del siglo XIX y hasta la II República, como: la Extensión Universitaria, el Museo Pedagógico, la Junta de Ampliación de Estudios, la Residencia de Estudiantes, el Instituto-Escuela, la Escuela Superior de Magisterio o la política educativa de la II República en general. El conocimiento de la influencia que tuvo la ILE en la renovación de la educación Española se ha ampliado también através de aportaciones que estudian la influencia de la institución en diversas zonas de España. La celebración en 1985 del cincuentenario del fallecimiento de Manuel B. Cossío y el homenaje que con dicha ocasión le tributó la Sociedad Española de Pedagogía favoreció la aparición de nuevas síntesis y aportaciones sobre figura de este eminente pedagogo español y sobre la influencia de la ILE en general. Sirvan como testimonio de la labor desarrollada el número monográfico dedicado al tema por la revista *Bordón* y la obra coordinada por los profesores: J. Ruiz Berrio; A. Tiana Ferrer y O. Negrin Fajardo y publicada por la UNED en 1987 bajo el título de: M. B. Cossío. Un educador para un pueblo.

Sobre las experiencias de innovación de la práctica educativa a partir de la difusión de los avances científicos psicológicos, psicométricos y didácticos cabe indicar que, aunque es un tema que aparece como colateral en muchas de las publicaciones de los últimos años, no ha recibido toda la atención que merece. Precisamente en una reciente monografía sobre la difusión de las escuelas graduadas en España, el profesor A. Viñao se lamenta de escasez de estudios sobre el «desarrollo y difusión en España de la Antropometría y Psicometría, de la psicología y la pedagogía científica (y no sólo en teoría

sino también en la práctica» (Viñao, 1990). A parte del trabajo de J. Ruiz Berrio sobre la difusión de Froebel, las pocas aportaciones que tenemos sobre el tema se refieren a la influencia, especialmente en Cataluña de los grandes autores de la Escuela Nueva. en este sentido cabe destacar las aportaciones de J. Carbonell, J. Cots, M. Muset sobre las realizaciones inspiradas en J. Dewey, M. Montessori y O. Decroly que sirven de introducción a las obras de estos autores publicadas por la editorial EUMO de Vic. Sobre la influencia de M. Montessori, de O. Decroly, J. Piaget y C. Freinet contamos también con los trabajos de J. Monés i Pujol-Busquets, A. Lopez Carretero y F. Zurriga i Agusti incluidos en la obra que se publicó en 1988 con ocasión de la exposición Catalunya-Europa. Una mirada pedagógica. Otros trabajos hacen referencia a aspectos concretos de la renovación didáctica como el de B. Delgado, J.M. Caparros y J. Carner-Ribalta sobre el cine educativo y su influencia en Cataluña (1988).

Por lo que respecta a las iniciativas innovadoras en el terreno de la educación popular puede decirse que es este uno de los campos que ha experimentado un importante desarrollo en los últimos años gracias a los trabajos y a la actividad dinamizadora mostrada especialmente por los profesores A. Tiana Ferrer y J. L. Guereña. Las investigaciones sobre esta temática están planteando de una forma clara la articulación que se produce entre los fenómenos de educación popular y la configuración de los modelos culturales de las clases trabajadoras. En este caso la superación, sin reservas, de lo escolar ha permitido una rica aproximación a lo educativo en el marco más amplio de la historia socio-cultural de las clases populares. Para tener noticia amplia y comentada de las últimas aportaciones en este campo puede recurrirse al artículo de Jean-Luis Guereña titulado «Hacia una historia socio-cultural de las clases populares en España (1840-1920)» publicado en el número 11 de la revista *Historia Social* correspondiente al otoño de 1991.

El desarrollo de los estudios sobre las innovaciones en el terreno de la educación popular han estimulado también las aportaciones sobre las experiencias innovadoras fundamentadas en la pedagogía marxista y obrerista. Las aportaciones pioneras de P. Solà sobre la educación y el movimiento libertario en Cataluña, las de C. P. Boyd sobre los modelos educativos obreros en la época de la Primera Internacional y algunas otras más recientes sobre la pedagogía racionalista de A. Tiana o L. M. Lazaro Lorente junto a los estudios sobre la teoría y praxis del socialismo español del mismo A. Tiana, de J. L. Guereña y de J. Rodríguez Guerra, entre algunos otros, han permitido descubrir que la innovación educativa en España no ha sido impulsada exclusivamente por la burguesía intelectual y progresista.

Otra de las líneas de investigación que pone en evidencia planteamientos experiencias y modelos innovadores en la historia educativa española la encontramos en el estudio de las cuestiones relacionadas con el acceso de la mujer a la educación y a la escuela. Como demuestran, por ejemplo, muchos de los trabajos presentados al último Congreso de la Sociedad Española de Historia de la Educación, sobre el tema de Mujer y educa-

ción en España, el análisis de esta temática permite una aproximación a la capacidad de resistencia al cambio que tienen las estructuras que conforman la mentalidad colectiva. El análisis de los fenómenos de innovación en el terreno de la educación femenina nos ayuda a comprender como, frente a los rápidos cambios que, en apariencia, se producen en la superficie del devenir histórico, existe un entramado de pervivencias y continuidades que conforman el tejido más íntimo e interior de las sociedades. A la comprensión de la anatomía de los cambios y las innovaciones aportan mucha luz trabajos como los de E. Cortada Andreu, publicado en 1988 y en el que se demuestra que, ni aún, el reformismo pedagógico republicano supo ni quiso romper con el papel de la escuela como instrumento de reproducción de los roles masculino y femenino.

En este brevísimo repaso a la historiografía española sobre las innovaciones educativas no puedo dejar de hacer referencia al conjunto de estudios que abordan la renovación educativa que se produjo en Cataluña desde principios del siglo XX hasta el final de la II República. La amplitud que tuvo el fenómeno y la implicación que en él tuvieron los sectores sociales y políticos de Cataluña permite hablar de una auténtica reforma educativa en la que se incluyen un gran nombre de innovaciones que afectaron a aspectos muy diversos de la realidad educativa y escolar. Las aportaciones a la comprensión de este proceso han sido en estos diez últimos años muy numerosas con libros y artículos de investigadores como: Jordi Monés i Pujol-Busquets, Pere Solà, Buenaventura Delgado, J. Gonzalez Agapito, S. Marques, J. Carbonell, Mariona Ribalta, Celia Cañellas, Rosa Toran, entre otros.

Junto con el análisis de los programas y experiencias innovadoras y para comprender la mecánica de los cambios es preciso el estudio de los canales a través de los cuales se difunden estas innovaciones. Este ha sido uno de los campos en el que se ha profundizado notablemente estos últimos años. En primer lugar debo hacer referencia a los estudios que hacen referencia a los soportes institucionales. En relación a este tema contamos con los trabajos de A. García del Dujo sobre el Museo Pedagógico Nacional o los de T. Martín Eced sobre la Junta para la Ampliación de Estudios. El papel de los viajeros al extranjero interesados por la educación de talante comparativista ha sido estudiado por Francesc Pedro. La aportación de las revistas pedagógicas a la difusión de nuevas ideas es un tema apenas iniciado pero que cuenta ya con los estudios de: Eloisa Mérida Nicolich (1983), Hermino Barreiros (1989) o Antonio Viñao (1990) sobre la Revista de Pedagogía y el inventario que de este tipo de publicaciones nos está ofreciendo A. Checa Godoy a través de las páginas de la revista Historia de la Educación, a buen seguro facilitará una profundización más amplia en este tema. En relación al soporte bibliográfico de las innovaciones contamos con los trabajos de J. Gonzalez Agapito sobre la bibliografía de la renovación pedagógica en Cataluña, publicado hace ya más de diez años y la bibliografía para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en España de J. Ortega y J. Mohedano. Sobre los Congresos Pedagógicos de finales de siglo XIX tenemos los trabajos de J. Ruiz Berrio (1980) y de L. Batanaz Palomares. Sobre la aportación

innovadora de algunos personajes destacados debe hacerse referencia a los trabajos de H. Barreiro sobre L. Luzuriaga, de C. Gamero Merino, sobre María de Maeztu o Jose Castillejo, el de B. Delgado, R. Cortada, J. Gonzalez Agapito y C. Lozano sobre Joan Bardina. Menos desarrollado está aún el estudio de otros instrumentos o canales de innovación como son las iniciativas de los propios maestros, de las que tan solo tenemos algunas referencias a las *Converses Pedagógicas* gerundenses de principios de este siglo y a las *Escoles d'Estiu* catalanas de la época republicana e inmediatamente anterior. Sobre la labor de los propios maestros como articulistas y difusores de sus propias experiencias puede hacerse referencia a las dos obras publicadas por J. Clara, P. Cornella, S. Marqués y J. Puigbert en 1980 y 1983 en las que se recogen una selección de artículos sobre temas pedagógicos publicados por los maestros de Girona entre 1900 y 1936. Algunas publicaciones recientes, como el último número de la revista *Historia de la Educación* sobre «Masonería y Educación», han venido a poner en evidencia la necesidad de abordar el papel que asociaciones de todo tipo han tenido en el impulso de la innovación educativa.

Prácticamente inédito, en la literatura histórico-educativa española, es aún el tema de las resistencias al cambio sobre el que tan solo tenemos algunas aportaciones muy fragmentarias que se refieren fundamentalmente a las presiones y acciones de los sectores conservadores e eclesiásticos de finales del siglo XIX y principios del XX para no perder el control de la educación. En relación a esta temática puede ser interesante el profundizar en la labor educativa del catolicismo social de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Este movimiento promovió la asimilación de determinadas innovaciones educativas con el objetivo de que la Iglesia pudiese recuperar el terreno perdido en el campo de la educación y del control social en general, como han demostrado estudios como el de P. Fullana sobre el catolicismo social en Mallorca.

En resumen; la historiografía educativa española de los últimos diez años se ha centrado más en el estudio de los síntomas y manifestaciones del cambio y las innovaciones que en el análisis de la mecánica y anatomía de dichos cambios. Entre la literatura científica sobre esta temática dominan más los estudios sobre las innovaciones teóricas y legales que no sobre las prácticas. Se ha concedido más atención a las innovaciones escolares y han quedado más descuidados otros aspectos de la realidad educativa como las transformaciones de la educación familiar o de los movimientos juveniles. Aún así conocemos más las innovaciones a nivel de modelo escolar que no los cambios que pueden haber acontecido en la historia intraescolar y cotidiana. La historia de las innovaciones curriculares o de la rutina escolar a penas si cuentan con algunas referencias en obras que tratan otros temas La historia de la resistencia a los cambios esta aún por hacer, especialmente a nivel de política local — desconocemos por ejemplo, la influencia del caciquismo sobre las Juntas Locales y Provinciales de Instrucción Pública. Carecemos de estudios — que por otra parte no son fáciles de realizar — sobre la actitud de los maestros frente a las innovaciones, su grado de comprensión y aceptación de las mismas, etc.

A pesar de todo en estos últimos diez años se ha avanzado de forma importante se han definido las tendencias innovadoras, se conoce mejor la articulación entre las mismas y los intereses sociales que las sustentaban y se ha puesto en cuestión el tópico de que toda la renovación educativa en Española se inspiraba en el reformismo de la burguesía progresista.

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. *Catalunya-Europa. Una mirada pedagógica. Montessori, Decroly, Piaget, Freinet*. Vic: EUMO, 1988.
- AA. VV. *Mujer y educación en España 1868-1975*. Santiago: Universidad, 1990.
- ALVAREZ LAZARO, P. «Masonería y enseñanza laica durante la Restauración española». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 345-352.
- BARREIRO, H. *Lorenzo Luzuriaga y la escuela pública en España (1889-1936)*. Ciudad Real: Biblioteca de autores manchegos-Diputación Provincial, 1984.
- BATANAZ PALOMARES, L. «Contenido doctrinal de los Congresos Pedagógicos del siglo XIX». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 142, (octubre-diciembre), 1978, pp. 111-116.
- BATANAZ PALOMARES, L. *La Educación Española en la crisis de fin de siglo (los Congresos Pedagógicos del siglo XIX)*. Córdoba: Diputación provincial de Córdoba. Servicio de publicaciones, 1982.
- BATANAZ PALOMARES, L. *La educación española durante la Restauración borbónica*. Córdoba: Diputación Provincial, 1982.
- BENVENUTY MORALES, J. *Educación y política educativa en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936)*. Ciudad Real: Biblioteca de autores manchegos-Diputación Provincial, 1987.
- «Manuel Bartolomé Cossío» — Número monográfico de Bordón, n.º 258, pp. 243-419.
- BOYD, C.T. «Els anarquistes i l'educació a Espanya (1868-1900)». *Recerques*, n.º 7, 1976, pp. 57-79.
- CAÑELLAS, C. e TORAN, R. *Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona, 1916-1936*. Barcelona: Barcanova, 1982.
- CARBONELL, J. «Introducció». In *Democràcia i escola* (J. DEWEY). Vic: EUMO, 1985.
- CID FERNANDEZ, X.M. *Educación e Ideoloxía en Ourense na II República*. Santiago de Compostela: Universidad, 1989.
- CLARA, J.; CORMELLA, P.; MARQUES, S. e PUIGBERT, J. *Els mestres gironins i l'estudi del medi. (1900-1936)*. Girona: Serveis Territorials d'Ensenyament, Moviment de Mestres per a una Escola de Catalunya, 1981.
- CLARA, J.; CORMELLA, P.; MARQUES, S. e PUIGBERT, J. *Renovació pedagògica a l'ensenyament primari (1900-1936). L'aportació dels mestres gironins*. Girona: Col·legi Universitari, 1980.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. «Els col·legis privats de segona ensenyança a Mallorca». *Educació i Cultura*, n.º 4, 1982, pp. 31-41.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. «La decepció de l'Estat liberal envers l'educació. Mallorca i l'ensenyament primari després de la «Gloriosa». In *Comunicacions VI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. Lleida: 1984, pp. 174-185.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. *D. Miguel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca*. Palma: Centre d'Estudis Gabriel Alomar, 1984.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. «Un cas d'influència institucionista a Mallorca. Els inicis de l'activisme escolar». *Lluc*, n.º 693, 1980, pp. 21-23.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. *Nacionalisme i educació a Mallorca*. Palma: Obra Cultural Balear, 1983.
- CORTADA ANDREU, E. *Escuela mixta y coeducación en Catalunya durante la 2 República*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, 1988.

- COSTA RICO, A. *A Educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*. Santiago: Xunta de Galicia, 1989.
- COTS, J. «Presencia de Maria Montessori». In *La descubierta de l'Infant* (Maria MONTESSORI). Vic: EUMO/Diputació de Barcelona, 1984.
- CHECA GODOY, A. «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España». *Historia de la Educación*, n.º 5, 6, 7 y 8, 1986, 1987, 1988 y 1989.
- DELGADO, B. y otros. *Joan Bardina: un revolucionario de la pedagogía catalana*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980.
- DELGADO, B.; CAPARROS, J.M. e CARNER-RIBALTA. *El cinema educatiu i la seva incidència a Catalunya (Dels orígens a 1939)*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona, 1988.
- DIAZ DE LAGUARDIA, E. *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto político pedagógico*. Madrid: CIDE, 1988.
- DOMINGUEZ CABREJAS, M.R. *Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902)*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, 2 vols., 1989.
- ESTEBAN MATEO, L. e MAYORDOMO PEREZ, A. *El Instituto Escuela de Valencia 1932-1939. Una experiencia de renovación pedagógica*. Valencia: Cuadernos del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Valencia, 1984.
- ESTEVE GONZALEZ, M.A. *La enseñanza en Alicante durante el siglo XIX*. Alicante: Instituto de Cultura «Juan Gil-Albert» — Diputación de Alicante, 1991.
- FULLANA, P. «El catolicismo social a Mallorca: 1875-1900». *Mayurqa*, n.º 21, 1985-87, pp. 259-278.
- FULLANA, P. *El catolicismo social a Mallorca: 1877-1902*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1990.
- GAMERO MERINO, C. «Aproximación a la labor pedagógica de Maria de Maeztu». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 167, 1985, pp. 111-135.
- GAMERO MERINO, C. *Un modelo europeo de renovación pedagógica: Jose Castellejo*. Madrid: CSIC-Instituto de Estudios Manchegos, 1988.
- GARCIA DEL DUJO, A. *Museo Pedagógico Nacional (1882-1941). Teoría educativa y desarrollo histórico*. Salamanca: ICE de la Universidad de Salamanca, 1985.
- GARCIA DEL DUJO, A. «Museo Pedagógico y la formación del Magisterio». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1982, vol. XXVIII, pp. 349-358.
- GONZALEZ-AGAPITO, J. *Bibliografía de la Renovación Pedagógica i el seu context (1900-1930)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1978.
- GONZALEZ RODRIGUEZ, E. *Educación y sociedad en la España de Alfonso XIII*. Madrid: Fundación Universidad y Empresa, 1988.
- GONZALEZ-AGAPITO, J. *Rosa Sensat i Vila, fer de la vida escola*. Barcelona: Rosa Sensat-Edicions 62, 1989.
- GUEREÑA, J. L. «Pour une histoire de l'Éducation populaire en Espagne (1840-1920)». *Bulletin d'Histoire contemporaine de l'Espagne*, n.º 10, 1989, pp. 55-59.
- GUEREÑA, J.L. e TIANA, Alejandro (ed.). *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX*. Madrid: Casa Velazquez-UNED, 1989.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. *Educación y sociedad en Bejar durante el siglo XIX*. Salamanca: Univ. de Salamanca, 1983.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «Historia de la Educación de Castilla-Leon como proyecto, algunas consideraciones metodológicas». *Revista Española de Pedagogía*, n.º 113, 1983, pp. 77-87.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «Iglesia y educación en Salamanca a fines del XIX». *Studia Paedagogica*, n.º 10, 1982, pp. 91-96.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «La formación de maestros en Salamanca a fines del siglo XIX. Aportación de las Conferencias Pedagógicas». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 111, 1982, pp. 343-348.
- HERNANDEZ DIAZ, J. M. «Municipio y educación en Salamanca durante la Restauración (1875-1900)». *Historia de la Educación*, n.º 1, 1982, pp. 43-67.
- LAZARO LORENTE, L.M. *La escuela moderna en Valencia*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1989.

- LOZANO SEIJAS, C. *La educación republicana*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1980.
- LOZANO SEIJAS, C. «La prensa pedagógica durante la II República». *Perspectivas Pedagógicas*, n.º 41-42, 1978, pp. 193-203.
- MARIN ECED, T. *Innovadores de la educación en España. Becarios de la Junta para Ampliación de Estudios*. La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha — Servicio de publicaciones, 1991.
- MAYORDOMO, A. *La escuela pública valenciana en el siglo XIX*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1988.
- MERIDA NICOLICH, E. *Una alternativa de reforma pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)*. Pamplona: Eunsa, 1983.
- MOLERO PINTADO, A. *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid: Anaya/2, 1985.
- MOLERO PINTADO, A. *La reforma educativa de la Segunda República Española. Primer biénio*. Madrid: Santillana, 1977.
- MONES i PUJOL-BUSQUETS, J. *La llengua a l'escola (1714-1939)*. Barcelona: Barcanova, 1984.
- MONES, J.; SOLA, P. e LAZARO, L. M. *Ferrer Guardia y la pedagogía libertaria. Elementos para un debate*. Barcelona: Icaria, 1977.
- MUSET, M. «Proleg». In *La funció de globalització i altres escrits* (O. DECROLY). Vic: EUMO/ Diputació de Barcelona, 1987.
- NAVARRO, R. *L'educació a Catalunya durant la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona: Edicions 62, 1979.
- NEGRIN FAJARDO, J. «La prensa especializada de enseñanza primaria en Canarias durante la segunda mitad del siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 307-316.
- ORTEGA BERENGUER, E. *La educación en Málaga durante la II República*. Málaga: Diputación Provincial de Málaga, 1982.
- ORTEGA ESTEBAN, J. e MOHEDANO SANCHEZ, J. «Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX». *Historia de la Educación*, n.º 4 y 5, 1985 y 1986.
- PALACIOS BAÑUELOS, L. *Instituto-Escuela Historia de una renovación didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de publicaciones, 1988.
- PALMERO CAMARA, M del C. *Educación y sociedad en la Rioja republicana (1931-1936)*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca e Instituto de Estudios Riojanos, 1990.
- PEDRO, F. *Los precursores españoles de la educación comparada*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.
- PEREZ GALAN, M. *La enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1975.
- POZO ANDRES, M del M. «Presencia de la pedagogía española en las exposiciones universales del siglo XIX». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 165-172.
- RAMOS RUIZ, M I. *Historia de la Educación en Zamora. Escolarización y sociedad en la provincia de Zamora en la segunda mitad del siglo XIX*. Zamora: Instituto de Estudios Zamoranos «Florian de Ocampo», Diputación de Zamora, 1986.
- RODRIGUEZ GUERRA, J. «Concepto y naturaleza de la educación en el P.S.O.E. a principios de siglo». *Historia de la Educación*, n.º 5, 1986, pp. 351-358.
- RUIZ BERRIO, J. «Los Congresos pedagógicos en la Restauración». *Bordón*, n.º 234, 1980, pp. 401-422.
- RUIZ BERRIO, J.; TIANA, A. e NEGRIN, O. (eds.). *Un educador para un pueblo: Manuel Bartolomé Cossío*. Madrid: UNED, 1987.
- RUIZ BERRIO, J. «En el centenario de Froebel. La introducción de su método en España». *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 112, pp. 401-422.
- SAEZ DE LA CALZADA, M. *La Residencia de Estudiantes: 1910-1936*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1986.
- SAMANIEGO BONEU, M. *La política educativa de la II República*. Madrid: CSIC, 1977.

- SANCHEZ ROM, J. M. (Coord.). *La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1988, 2 vols., 1907-1987.
- SANCHIDRIAN, M. C. *Política educativa y enseñanza primaria en Málaga durante la Restauración (1874-1902)*. Málaga: Universidad de Málaga, 1986.
- SOLA I GUSSINYER, P. *Cultura popular, educació i societat al nord-est català (1887-1959)*. Girona: Col·legi Universitari de Girona, 1983.
- SOLA I GUSSINYER, P. *Educació i moviment libèrari a Catalunya (1901-1939)*. Barcelona: Edicions 62, 1980.
- SOLA, P. *Francesc Ferrer i Guardia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial, 1978.
- SOLA, P. *Las escuelas racionalistas en Cataluña, 1909-1936*. Barcelona: Tusquets, 1976.
- SOLA, P. *Els Ateneus Obrers i la cultura popular a Catalunya (1900-1939)*. *Ateneu Enciclopèdic Popular*. Barcelona: La Magrana, 1978.
- TERRON BAÑUELOS, A. *La Enseñanza Primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*. Oviedo: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Principado de Asturias, 1990.
- TIANA FERRER, A. *Educación libertaria y revolución social (España, 1936-1939)*. Madrid: UNED, 1987.
- TIANA FERRER, A. «La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881)». *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 113-123.
- TURIN, I. *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Madrid: Aguilar, 1967.
- VIÑAO FRAGO, A. *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990.
- VIÑAO FRAGO, A. «La educación en el sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales». *Anales de Pedagogía*, n.º 3, 1985, pp. 87-102.

HISTORIOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN COLONIAL

CLAUDIO LOZANO SEJAS (*)

O. INTRODUCCIÓN

Se hablará aquí de «Hispanoamérica», por la exclusión de Brasil, que la organización de este *Encontro Ibérico de História da Educação* encomienda a un especialista portugués: elección historiográfica fundada en las innegables relaciones educativas entre Portugal y el gran país americano y para cuyo caso probablemente sirvan, asimismo, las consideraciones que más adelante se hacen sobre la Historia de la Educación Española e Hispanoamericana.

El trabajo está estructurado en dos partes: sobre la historiografía de la educación hispanolatinoamericana y acerca de la introducción de la categoría «colonia», «lo colonial» en esa historiografía.

Nuestra posición es doble: hay que hablar de la historiografía de la educación colonial en el ámbito de la historiografía moderna hispanolatinoamericana, desde la historia social de la educación, las renovaciones metodológicas, etc.

En segundo lugar, «lo colonial» se introduce en esa historiografía desde coyunturas de crisis económica y social, desde caracterizaciones ideológicas tipo «España como problema», «Causas del atraso de nuestras naciones», «En qué consiste la superioridad de los anglosajones?», etc. Un capítulo penúltimo de esta temática sería la actual quiebra de las repúblicas criollas, con fórmulas de utopía retrospectiva, historiografía de los nacionalismos populares y los populismos, historia de la educación como misión o exilio. De todo ello trataremos con desigual atención, dada la variedad temática y su distinta presencia en la historiografía de la educación iberoamericana.

(*) Universidad de Barcelona.

1. LA HISTORIOGRAFIA DE LA EDUCACION HISPANOAMERICANA

Superestructura y agentes

En *Iberoamérica* la tradición de la Historia de la Educación es sólida y comienza a ser continental, casi desde 1910, año del Centenario de efémerides patrias de Independencia e inicio del proceso de la Revolución Mexicana, así como de andaduras civilistas en la vida política y social de muchos de los países americanos. La experiencia radical en la Argentina, la prosperidad uruguaya, el problema de la identidad en relación con la inmigración, la Reforma Universitaria, son hitos que culminan en las política educativas de las revoluciones Boliviana y Cubana, la obra y la prédica de Freire, la microexperiencia nicaraguense y la Deuda. Bajo la influencia cultural de Europa pero con un conocimiento directo de la ciencia norteamericana — a causa de que el intercambio universitario con USA es infinitamente más fluído e importante que con Europa — las perspectivas de la Historia de la Educación en Hispanoamérica han explotado espectacularmente y ello es tanto más notable cuanto que en América Latina la programación curricular en los estudios de Educación apenas incluye la docencia de nuestra disciplina. Es una producción histórico-ideológica, íntimamente ligada a las polémicas acerca del subdesarrollo, la dependencia, los procesos nacionalistas, de constitución de los Estados hispanoamericanos. Los años Sesenta son el eje de muchas de las preocupaciones de esa historiografía: la revisión del liberalismo y de la época colonial, la explicación del Siglo XX, la paralelización de las historias educativas nacionales, el tema del indigenismo, de las diversidades regionales y la unidad cultural, la militarización del Estado y las culturas de la pobreza... El adanismo es un fantasma que durante años tentó a los historiadores de la educación, la posibilidad de un realismo mágico historiográfico que cayera en los mismos vicios, por el reverso, de lo que había sido la historiografía liberal, donde se hablaba de América, de ciudades, de habitantes con liqui-liqui, se homegeneizaba el paisaje y se escondía el pelaje. El historiador colombiano Germán Colmenares ha aludido en alguna ocasión a ese «peligro» y ha animado a una reconstrucción racional de la historia americana:

«Las evaluaciones más sistemáticas de esta historiografía [tradicional latinoamericana] tienden a poner de relieve aspectos puramente circunstanciales de su construcción. Aunque ninguna historiografía, sea cual fuere el continente o el país, puede defenderse siempre de la sospecha de que sus temas centrales estuvieron inspirados por el deseo de pronunciarse en un torbellino de circunstancias locales y pasajeras, la acusación de un marcado subjetivismo parece ajustarse de manera más protuberante a la historiografía hispanoamericana. Algunos ven en ella una representación nacional recortada, pues constituía exclusivamente la expresión de los puntos de vista de una élite restringida (...) Estos cargos centrales se ven reforzados por objeciones sobre una dudosa práctica profesional: que los historiadores no veían otra cosa en la historia americana que una prolongación de la europea...

Todas las objeciones mencionadas evalúan la historiografía hispanoamericana del siglo XIX de acuerdo con patrones contemporáneos de la producción historiográfica. Pero si dicha historiografía debe verse

en sí misma como un problema, más vale preguntarse por las condiciones intelectuales específicas en que se produjo. Tales condiciones se refieren a: primero, la elección de la Independencia como tema central; segundo, los conflictos culturales con los que debía tropezar toda elaboración historiográfica dadas las premisas impuestas por un proceso de revolución política y, tercero, la disimulación de los conflictos por las convenciones historiográficas adoptadas»⁽¹⁾.

Se podría sostener que esos condicionantes siguen existiendo y son los que han troquelado de modo diverso la Historia de la Educación hispanoamericana actual:

— La Independencia sigue siendo el referente inexcusable. Hoy es antiimperialismo, y la historia de la educación tiende a explicar o incluirlo como punto de partida: con qué criterio, si no, incluir a Freire en la historia de la educación? Es verdad que se le podría incluir como al *Conselheiro de La guerra del fin del mundo*, la novela de Vargas Llosa, como un representante del quiliasmo revolucionario, de un rebelde primitivo o de un Savonarola. Pero cuando hoy se escribe, y a veces no es lo más urgente, sobre Historia de la Educación Latinoamericana es para comprender: un proceso, una historia escrita hasta ahora de otro modo, para explicar por qué fueron posibles en el pasado procesos de escolarización que nos parecen ajenos, dadas las dificultades actuales.

— Vasconcelos regalaba libros durante su campaña presidencial en 1929: Homero, Platón, Cervantes... en manos de cholos legañosos y de gente incrédula, que pedía reparto de tierras. Los historiadores han invertido, en América, la segunda condición de producción de la historia liberal: aquí la idea de progreso se ha hecho trizas y justamente lo que se busca es poner en claro los procesos políticos, económicos y sociales que permiten que el Sur alimente al Norte y permanezca en la pobreza. Por supuesto que se sigue hablando de Bolívar o de Bello y siempre se hablará del divino Platón, además, sin necesidad de añadirle plumas. Hoy es el proceso social que vive Hispanoamérica el que demanda una historiografía sin caretas. Probablemente, como en el XIX, pero en una situación ideológica exactamente contraria, eso produzca una Historia de la Educación sesgada: las bibliotecas americanas están llenas de «Historias de la educación popular», etc...

— Finalmente — nada nuevo bajo el sol — América abraza frenéticamente las nuevas metodologías, los nuevos artefactos epistemológicos..., tal vez en un nuevo proceso de colonización cultural? No hay más foucaltianos que en Colombia, más gramscianos que en Bolivia y Argentina, más sociólogos historiadores que en México, más hagiógrafos que alrededor de Freire, más adaptación literal de constructos de origen norteamericano que en la prosa de ciencias sociales latinoamericana.

Hispanoamérica está produciendo una Nueva Historia de la Educación excelente en calidad y cantidad: basta hojear los *Resúmenes Analíticos* de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, bajo los auspicios de C.I.D.E., en Chile, que vienen publicándose desde hace más de 15 años, para constatarlo⁽²⁾. El exilio ha propiciado encuentros, intercambios, y el ensanchamiento de la «latinoamericanidad».

De ahí han nacido tendencias de investigación y preocupaciones sociales y políticas renovadas, que se traslucen en la nueva historiografía. Se han escrito manuales «continentales» (Uzcátegui, Weinberg, Puiggrós...) y ha nacido la necesidad futura de Encuentros y Congresos.

Estas son referencias generales sobre Historia de la Educación. No encontramos fuera de nuestra área cultural muchas instituciones que cultiven la *Historia de la Educación Hispanoamericana, Latinoamericana o Iberoamericana*. Por ejemplo, ni la History of Education Society inglesa — que publica un apañado *History of Education Society Bulletin* y también la revista *History of Education* — ni la Universidad de Oxford — con su *Journal of Sources in Educational History* — e incluso tampoco la Universidad de Leeds que edita *The Journal of Educational Administration and History*, pero es que ni siquiera la Universidad de Liverpool que bajo la égida de Allison Peers editó el *Bulletin of Hispanic Studies* se dedican ni de manera casual a temas hispanoamericanos.

Llama la atención el caso de Francia donde existen importantes focos de hispanistas: París, Burdeos, Toulouse, Tours, etc. y donde se dirigen decenas de Tesis sobre historia de la educación en España o Latinoamérica. Sin embargo *Histoire de l'Éducation* no incluye ni noticias ni referencias, ni publica artículos o monográficos. Afortunadamente personalidades como Baudot, los esposos Fell, Aymes, Isambert-Jamati, Le Than Khôi, Verdevoye y muchos más cultivan con gusto y preferencia el interés en Francia hacia nuestro campo.

En Alemania hay que quitarse el sombrero ante el *Iberoamerikanisches Institut de Berlín*, con una sensacional Biblioteca y un fondo de Documentación al día y en perpetuo movimiento. Trabajar en esa Casa es volver al paraíso y a la posibilidad misma de encontrar documentación reciente, también y señaladamente sobre temas de Historia de la Educación.

Ultimamente el *International Newsletter for the History of Education*, bajo el criterio particular y la diligencia de sus informantes, proporciona noticias bibliográficas, documentales e institucionales procedentes de Hispanoamérica, aunque ninguna de las Reuniones y Congresos de la International Standing Conference for the History of Education se haya celebrado en América.

En Europa, en el Congreso de AHILA (Asociación de Historiadores de Latinoamérica en Europa) de Florencia de 1985 se presentaron investigaciones sobre educación hispanoamericana, no muchas pero sí muy interesantes. También existe y funciona estu-pendamente el Centro de Estudios y Documentación Latinoamericanos, interuniversitario, con sede en Amsterdam y que publica su *Directorio de Latinoamericanistas en Europa*, con información y datos de localización personal y de publicaciones de los profesores investigadores sobre temas de educación, en nuestro caso. Se observa cómo va aumentando el número de historiadores que investigan sobre la educación americana, en la misma línea de incorporación de nuestras temáticas al despliegue de la historiografía general.

En España, en 1979 se creó la sección de Historia de la Educación de la SEP, que diez años más tarde se ha convertido en la Sociedad Española de Historia de la Educación, que ha convocado y realizado seis Congresos y está a punto de celebrar el VII. Llamamos la atención sobre la seriedad de esta Sociedad con una Junta directiva elegida democráticamente de entre docentes e investigadores que pertenecen a ella tras la aceptación de un currículum donde se acreditan debidamente requisitos de especialización y profesionalización en Historia de la Educación. Sus Coloquios se han organizado seriamente, con comités de selección de comunicaciones y se han editados íntegramente las Actas correspondientes, no sólo los trabajos de los catedráticos o dirigentes de la Sociedad. La mejor publicación pedagógica española actual es justamente el órgano de esta Sociedad, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, sobre cuya idea y formato han surgido afortunadamente otras que están renovando los estudios pedagógicos e historiográficos en nuestro país. Esa publicación se recibe habitualmente en Hispanoamérica y está abierta a los profesores e investigadores latinoamericanos. En esa línea quisiéramos destacar que la Sociedad Española de Historia de la Educación organizó en Sevilla, en septiembre de 1988, un Coloquio acerca de la *Historia de las relaciones educativas entre España y América*.

En Hispanoamérica, donde hasta ahora y a excepción de un grupo de investigadores alentados por la Universidad del Comahue, en la República Argentina, no existen asociaciones de historiadores de la educación, el ejemplo de la Sociedad Española de Historia de la Educación promete hacer seguir esa línea. Que sepamos hasta ahora se ha celebrado, en 1988 y en la Universidad Católica de Chile, en Santiago, un Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, cuyas Conferencias se han publicado en un volumen en 1989. Ha sido un importante — sobre todo por lo que significa de pionero, de abrir el camino — evento, donde tuvieron activa participación docentes e investigadores como Krebs, Campbell, Celis, Carmen Labrador ..., representantes de Universidades católicas en América y España. En mayo de 1991 han tenido lugar en Valparaíso las Cuartas Jornadas Nacionales de Historia de la Educación Chilena, con Ponencias publicadas recientemente⁽³⁾. Existe, por parte de OEI, el proyecto de celebrar un Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación, que debería haber tenido lugar en Buenos Aires en la primavera de 1989 y que circunstancias de política universitaria aconsejaron aplazar. En el programa, coordinado por la Dra. Puiggrós, iban a intervenir especialistas de toda Hispanoamérica: Weinberg, Teobaldo, Franco, Castro, Reyes, Rivera, González Flores, Iván Núñez, Guevara, Bonfil, Tunnermann, Castillo Urbina, Dumar, Sala, Santana, Soto Arango, etc., el profesor António Nóvoa por Portugal y una quincena de profesores españoles de las Universidades más representativas en el americanismo, todas ellos del campo de la Historia de la Educación y de donde habría de salir una coordinación del trabajo en el futuro, la confección de un Manual de Historia de la Educación Iberoamericana y una planificación de intercambio. En Bogotá, en septiembre de 1992, nos hallaremos ante tal ocasión, bajo

los auspicios de la Universidad Pedagógica Nacional, que acogerá el Primer Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana.

También en Bogotá, en agosto de 1989, se celebró, a nivel colombiano un encuentro de especialistas en Historia de la Educación. La Universidad colombiana cultiva ejemplarmente la historia de la educación. A aquel congreso de Bogotá acudieron alrededor de 100 personas, con un nivel de comunicaciones y estudios elevadísimo. No sólo se están haciendo investigaciones «de campo» sino reformulaciones metodológicas y epistemológicas que, cuando lleguen a España van a significar un revulsivo notable. Los colombianos, además, comienzan a sentir como necesario y urgente abrirse a la temática latinoamericana globalmente y a las relaciones con Europa, especialmente con España, que tiene que «reconquistar» su prestigio entre las universidades colombianas, que siguen enviando abrumadoramente, casi de forma única, a sus becarios e investigadores a universidades USA, lo cual es lamentado por los mismos colombianos que no ven en nuestras instituciones universitarias ni el nivel ni el interés adecuado hacia estos temas, ni hacia las ciencias sociales y los estudios pedagógicos en particular.

* * *

La inclusión de Hispanoamérica en la Historia de la Educación requiere y abrirá nuevas necesidades metodológicas, distintas miradas cualquier cosa menos exóticas. De hecho, algunas de las consideraciones anteriores han nacido en Coloquios, Congresos en aquella América y casi de acuerdo con lo que escribiera Ortega acerca de las leyes que rigen las áreas culturales:

«...las formas y principios que van a regir en esa área [cultural] son inventados, creados y, en la mayor porción de su desarrollo, sostenidos en el centro del área desde la cual van lentamente extendiendo el predominio de la inspiración por territorios cada vez más amplios hasta llegar a la periferia, que, por serlo, es quien recibe más tardíamente aquel imperio. [...]

La evolución de los principios en el área cultural, combinada con su expansión territorial, trae consigo que las últimas formas de aquellos, es decir, su último estilo, sea producido no en el centro sino en la periferia»⁽⁴⁾.

Si coincidiéramos con Ortega, es decir, si por un momento acogiéramos esas palabras como lo que son, meditaciones e intuiciones geniales sobre la historia de la cultura, podríamos escribir una obra maestra en tres líneas:

- La Historia de la Pedagogía tiene su centro en Alemania.
- La Historia de la Educación tiene como centro-intermediario a Francia.
- La América latina contribuirá espectacularmente a nuevas concepciones en ambos campos.

Iván Illich dirigiéndose a los maestros bolivianos, en un discurso fundacional, no es la peor de las metáforas de esto último que hemos dicho⁽⁵⁾.

Cuando García Márquez pide, en su discurso de recepción del Premio Nobel — en diciembre de 1982 — el fin de cien años de soledad para América, no está pronunciando sólo una bella pieza literaria, sino contando en una nacionalidad — Suecia — que es tan joven como las hispanoamericanas, la metáfora de la historia americana. Las suyas son palabras que hubieran firmado Sor Juana Inés de la Cruz o Sigüenza y Góngora, ya en el XVII. E incluso hubieran afirmado, casi como los Black Panthers que el patagón era bello, culturalmente hablando, digno de respeto y sujeto de nuevas historias. Con América nace la Historia Universal, como mostrara Marx. Y no sólo en el sentido de un intercambio económico a nivel cuasi planetario, sino en el de cambiar la mirada, la cabeza de los europeos, que estaban a punto de vivir otra ampliación de su mundo a medida que las noticias del Oriente se extendían por Europa. El verdadero descubrimiento de América es el proceso mediante el cual los europeos van girando la vista lentamente al globo terráqueo y apercibiéndose de la progresiva disminución de la península europea en la Ecumene moderna, el comienzo del fin de esa concepción. Vespucio, ya en 1503, lo dirá de una manera expeditiva: «En aquel hemisferio he visto cosas no conformes a la razón de los filósofos»⁽⁶⁾. Es también un proceso educativo histórico, que elabora discursos pedagógicos nuevos, trasplanta o crea instituciones educativas de nuevo cuño y designa nuevos sujetos sociales, esto es, pedagógicos. Ha sido dicho brillantemente:

«La afanosa búsqueda de la ruta de las especerías [sic] abre, finalmente, un continente nuevo. Esta dimensión de lo «otro» interroga a la vieja Europa. [...]

Francisco de Vitoria será uno de los que intentarán elaborar respuestas a esa pregunta que reintroduce la emergencia de una diferencia radical. Efectivamente, el «descubrimiento» pone en cuestión el orden vigente y el derecho que lo legitimaba. Serán los Reyes católicos los que encomendarán a Vitoria la resolución de las cuestiones relativas a la conquista y evangelización de las Indias, así como del derecho para apoderarse de las tierras «descubiertas» y para luchar contra los naturales que se opongan a tal dominio. [...]

Por qué estas cuestiones cobran relevancia en este trabajo? Yo diría que el interés estriba en que despliegan los mismos interrogantes: qué es lo que hace al hombre como tal? cómo deviene apto para vivir entre sus congéneres?

Según las disquisiciones de Vitoria, en todos los hombres — y más allá de las diferencias de fe, estatuto o moral — hay una única naturaleza, de la que provienen los derechos subjetivos.

El individuo surge como efecto de una operación de duplicación, en el cruce de un sujeto universal de derechos y de una persona concreta»⁽⁷⁾.

Al operar la inversión del modelo agustiniano, al pensar — y defenderlo en la sociedad castiza de su época — que ser hombre es previo a ser cristiano o infiel, previo e indiferente a los avatares morales o religiosos de las personas concretas, Vitoria opera una revolución no sólo jurídica, porque nombra, designa al sujeto — al sujeto histórico — en términos de socialidad, no de moralidad, y lo hace entrar en la Historia de Occi-

dente, la historia de «los iguales a nosotros». Ha creado y ampliado un nuevo sujeto pedagógico, que incluye — de ahí la ampliación — a los americanos del siglo XVI.

Parafraseando la nomenclatura de la Economía Política puede afirmarse que el desembarco de América en la conciencia europea introdujo nuevos modos de educación en la historia moderna. Sorprende que un hombre tan inteligente como Durkheim no se apercibiera de ello, claro que se trataba de un francés — en el centro de un área cultural — y en un trance muy especial e ilustra lo que después describirían Friederici o Gerbi⁽⁸⁾, esto es la polémica del Nuevo Mundo, el proceso intelectual a lo largo del cual primero se discute la presencia de españoles en América, más tarde se justifica el colonialismo europeo y se termina decretando la inferioridad americana, a causa de su atraso económico y científico y se elabora un discurso ideológico colonizador, todo ello bajo la apariencia de una disputa científica, geográfica, histórica, etc.⁽⁹⁾.

La educación occidental moderna es impensable sin la inclusión de América. En verdad sorprende que historiadores extraordinarios, verdaderos humanistas y hombres de bien, concedores y de fina sensibilidad, muestren si no desconocimiento — que es mucho suponer — sí poco o ningún interés por este tema. Tomemos un ejemplo, además, para mayor sorpresa, español: en octubre de 1979 la Editorial Labor de Barcelona publica una obra capital en la historia del pensamiento español coetáneo: *Ciencia y técnica en la sociedad española de los siglos XVI y XVII*, de José María López Piñero. No es una obra más, como acabamos de decir, pero en lo tocante a América y la incidencia ideológica y social de la ciencia y la técnica desarrolladas en relación a la conquista de América es de una simpleza que asusta: ciertamente dedica treinta páginas a los estudios sobre la naturaleza americana y hace un par de juicios «modernos» acerca del padre José de Acosta y su *Historia Natural y Moral de las Indias*, aparecida en 1590. Con eso — y hablamos de un historiador que ha abierto campos de investigación en parcelas de historia social de la ciencia — no hace más que referirse nuevamente a las novedades traídas de América, especialmente en lo referido a animales y plantas. Pero ni en este caso ni en ningún otro — ni en prácticamente ninguna obra dedicada a la Historia de esta América, de los siglos XVI al XVIII — existen análisis sobre las tecnologías de gobierno puestas en práctica con los indios y que más tarde serán «importadas» a la Península y dirigidas a los súbditos españoles. Sin embargo, es evidente que América, además de una palabra mágica — en muchos sentidos — fue un laboratorio social extraordinario, para España, para Europa, para Occidente en general, cuya omisión hace inexplicable la historia de las formas de vida occidentales en la Edad Moderna. La sola existencia física de América, de sus posibilidades, de su organización social, incluso de la descripción estereotipada — aunque resulte incoherente: lo que queremos decir es «contada sub specie europea» — no sólo provocó una inmediata comparación con el modelo de las sociedades cristianas, sino que despertó en los reformadores sociales los deseos de ensayar en el nuevo mundo sus utopías sociales. Entre Moro y Bacon vivió Vives: cada uno elaboró un programa de ingeniería social desde su óptica. En esa óptica, directamente o no, se interfería

la silueta americana. El resumen, la chuleta o el telegrama que da cuenta de todo eso, pudiera ser escrito de esta manera: primero se trató a los indios como a niños; más tarde, a los niños, como a indios. A base de ese breve telegrama se han escrito los gruesos volúmenes de la historia de la educación moderna. Señalar sólo algunas de las variables de esa historia sería referirse a asuntos como:

— El trabajo [del indio y del proletario europeo], como base de los discursos de los reformadores sociales, que condenarán — de una manera nueva — la ociosidad, hecho que pondrá a la escuela en el camino de su evolución moderna: de la recogida y asilo de «los hijos de los españoles y mestizos que andan perdidos»⁽¹⁰⁾ a la educación de pobres como preparación o puesta al trabajo.

— La educación como base de una colonización por asimilación. El comienzo de toda la ingeniería social que convertirá la educación en la más eficaz de las violencias, la simbólica. Lo que permite, en América — y como fruto de la experiencia allí recogida — el tránsito de las armas a las letras, de la conquista a la pacificación, de la guerra a la misión y en Europa la bendición del desarrollo capitalista, en el primer asalto de los graves obstáculos morales a su triunfo. Como sabemos el segundo gran episodio de esta andadura capitalista será lo que algún sociólogo ha llamado «los avatares del sufragio»: hacer posible el futuro económico capitalista con el sistema de representación en vías de generalización a todos los habitantes [doscientos años de historia].

— La gran codificación de la modernidad: el exilio, la misión, la secularización de esas dos categorías como ingrediente básico de las concepciones de la nueva educación, hasta nuestros días, Freire — sobre todo — incluido. Exilio quiere decir conquista, exterminio, vida de pícaro, de desheredado, de ausente de la propia historia de raza, de clase social... Misión, cura de almas y cuerpos, control local desplegado por las iglesias o sus homónimos, pedagogía de la evangelización — en Europa y en América — : colonizar a los habitantes mediante métodos de catecumenado y consuelo: gobierno del alma, control del ingenio, represión del cuerpo⁽¹¹⁾.

Sorprende, sin embargo, el juicio tan categórico de Hegel acerca de América. Se refería a lo que luego han sido USA y hablaba desde su interpretación del despliegue de la Historia Universal, desde una perspectiva del final de la Historia. Hispanoamérica no cabía en su esquema tripartito: mundo oriental, grecolatino y germánico-cristiano. Pero 1776 o 1787 comenzaban a quedar lejos: Hegel había nacido en 1760: puede haberle sucedido lo que a Gibbon ante la Revolución Francesa: ni la vio. Y parece no haber leído a Humboldt ni atisbar a Tocqueville.

Ese tipo de juicio pesó extraordinariamente, por el prestigio de la cultura alemana y su aceptación como centro de un área cultural — a la manera a cómo hace rato escuchábamos a Ortega y Gasset — sobre los nacionalistas americanos y sus intelectuales orgánicos. De modo que pudiera — si es que se puede hablar así — decirse que los planteamientos sobre el futuro y la posibilidad de la educación hispanoamericana son un largo

excurso de Marx, Comte y Weber a Gramsci, a Freire, a Foucault... Es decir, de los modelos de explicación de las Ciencias Sociales y de cómo se han vivido — por no hablar de «recibido» — en Hispanoamérica.

Señalaba Ignacio Sotelo⁽¹²⁾ que hace treinta años a casi nadie, salvo a los propios americanos, importaba demasiado la historia del pensamiento latinoamericano, en este caso en el campo de las Ciencias Sociales. Por parte europea y usamericana se veía nítida la correlación entre atraso social y económico y sus correspondientes formas ideológicas: el pensamiento científico-social latinoamericano apenas tenía interés y casi nadie transitaba por sus cuestiones, sus formulaciones y su incidencia social. Hoy ha hecho quiebra el modelo de «sociología científica»: al ponerse en tela de juicio todo el pensamiento funcionalista — en sentido general — como ideología de la clase dominante y con la difusión del marxismo, aquellas teorías de la modernización han perdido vigencia y acumulan descrédito. Esas son indicaciones de hace una década.

Históricamente, en efecto, las concepciones de «ciencia de dominación» y «ciencia de liberación» se han visto reflejadas en todo intento de periodización del pensamiento social latinoamericano. Así, podría establecerse una historia del tipo de:

1. Etapa de la Independencia. Romper con el pasado colonial como medio de conseguir la emancipación ideológica. El discurso científico de época de todo este proceso será el positivismo, que — en el caso de muchos países hispanoamericanos — conducirá a la búsqueda y hallazgo de un modelo universal de sociedad libre, capaz de proporcionar un bienestar generalizado: se quiere ser — quieren ser las élites criollas — moderno, industrial y urbano. Sarmiento lo dirá con un exabrupto, como de habitual: «seamos Estados Unidos».
2. Desde comienzos del siglo hasta la década de los Cincuenta, se vive el declive positivista y la filosofía de «la idea de América». El XIX terminó en 1910, con el fracaso del sueño o el diseño de un desarrollo armonioso del capitalismo en América Latina. La imagen del Porfiriato en México o la silueta del Estado Oligárquico Liberal se rompe o bien medio pacíficamente, a lomos de un ciclo de acumulación — como en el Cono Sur — o bien mediante el proceso de la Revolución Mexicana. Surgen modelos populistas y un «sentimiento» continental en las vanguardias ideológicas, el ajuste del modelo económico, del «desarrollo hacia dentro» y la búsqueda de la originalidad iberoamericana.
3. A partir de los Sesenta — Cuba, Onganía, Las Tres Culturas, dictadura de Pérez Jiménez, derrocamiento de Goulart... — la situación del Continente se enfoca desde una crítica radical tanto hacia las ideologías modernizadoras como hacia aquel pensamiento «ontológico» que se preguntaba por el «ser» de América. La cultura americana es una cultura dependiente, enajenada, encalbagada en un modelo de desarrollo «combinado y desigual». El subdesarrollo político de Latinoamérica es consecuencia del subdesarrollo económico, de su dependencia y de las

relaciones de dominación que la marcan. La ruptura de los mecanismos de dominación externa es tarea previa no sólo de la propia identidad sino del futuro más inmediato.

Superadas las fases de interpretación de la «idea de progreso» y de la «idea de América», la consideración de la dependencia como explicación histórica del subdesarrollo en los países hispanoamericanos está dando lugar al diseño de modelos políticos, económicos y culturales propios, condicionando y acompañando una teoría y una práctica educativa de muy distinto estilo al generado por la adopción anterior de un modelo de «desarrollo hacia fuera».

América española, portuguesa, Iberoamérica o como quiera llamársela está escribiendo su Historia de la Educación con nuevos bríos, con sangre joven, mirando a los maestros pero también a la cultura universal coetánea. Está tratando de resolver sus problemas y en eso es probablemente la adelantada del mundo no sólo occidental: la mayoría de jóvenes en sus poblaciones, la quiebra de la planificación, la enorme sangría que en forma de ahorro interno emigra al Norte y la situación de duplicada dependencia en que parece sumirla la nueva geopolítica de Europa, Central y del Este. Pero en América Latina parecen estar ocurriendo acontecimientos sobre los cuales aún no sólo no tenemos perspectiva histórica sino apenas herramientas o indicadores de estudio y análisis: la Argentina degradada, el «modelo» boliviano, el futuro político y económico de Cuba, Centroamérica, en fin, el «tardío», inestable e inexplicable caso de la historia de Colombia en el siglo XX. Y Brasil.

Sobre la tríada Sujeto, Discurso, Instituciones trabaja, pese a las dificultades, una tradición hispanoamericana. Esa parte del porvenir de la Humanidad, con sus peculiaridades del pasado, son un elemento esencial en la Historia de la Educación Occidental y de los problemas y las posibilidades de su futuro.

La inclusión de Hispanoamérica, va a cambiar la historia de la educación — desde luego, la española y europea — la va a ampliar, va a tener un tema de comparación y se hará en el sentido inverso al habitual. Se aplicarán categorías de análisis de procesos coloniales, de luchas sociales, la noción de dependencia será crucial, aportará nuevos registros, el concepto de Estado Oligárquico Liberal, la dicotomía de educación popular-instrucción pública... Y eso no es igualar o cotejar por el nivel bajo o aplicando categorías de la antropología melanésica al estudio de las clases sociales hispanoamericanas y españolas. Es decir, no es sólo aprender del flanco débil del desarrollo latinoamericano. Es ampliar el concepto de educación occidental y tratar de hallar métodos de análisis distintos para situaciones diferentes pero no radicalmente distintas. Se ha dicho a veces que América ha sido un Continente antes soñado que conquistado y colonizado. Convendría añadir matices y aportar datos a esa bella frase. América ha sido educativamente el exilio de Europa. A veces los exiliados retornan como indios.

* * *

En España se hizo balance de la historiografía histórico-pedagógica, justamente al llegar al punto de 1975: «la investigación pedagógica española se ajusta al modelo de desarrollo exponencial previsto para la producción científica general»⁽¹³⁾, pero no se incluía el material impreso — no era el objetivo de la investigación — y probablemente hubiera que delimitar de otra forma los períodos cronológicos entonces señalados:

- crecimiento rápido hasta 1963
- desarrollo decreciente hasta 1970
- recuperación moderada hasta 1973
- declive hasta 1976,

que son muy interesantes — habría que confrontarlas con las establecidas por Elías Díaz o Juan Marichal para la producción intelectual en general o con las De Miguel para las coyunturas económico-sociales del franquismo⁽¹⁴⁾, pero globales, como es natural por el título mismo de la investigación, a toda la producción pedagógica universitaria. Creemos que la inclusión de la red INCIE diluyó la aportación de la Historia de la Pedagogía y que 1963 no parece una fecha significativa en el terreno de la historiografía educativa española. En todo caso, las conclusiones generales muestran que «la investigación histórico-pedagógica se ha centrado fundamentalmente en el estudio de la educación española e hispanoamericana. En algunos casos se detectan líneas de preocupación por la historia regional (catalana y levantina, principalmente). Por lo que se refiere a los campos de investigación, si bien mostró el sector cierta inclinación hacia la hermenéutica del pensamiento de autores, posteriormente se equilibró con la atención prestada al estudio de instituciones y movimientos» [Ibidem, 234], que no casan exactamente con las indicaciones expresas del mismo trabajo:

«...Habría que constatar (...) la escasa atención prestada a los países latinoamericanos, que sólo exhiben un 1'45% de autores. En resumen, este sector de investigación [se está hablando de Memorias de Licenciatura, p.145] muestra una polarización del interés en torno a autores nacionales (15) y a las influencias europeas más próximas a nuestra cultura, principalmente las latinas y centroeuropeas [interrogante nuestro]».

Sobre el mismo período 1940-1976, el estudio bibliométrico llevado a cabo por el Profesor Pineda Arroyo sobre la literatura pedagógica — libros y revistas de educación — intentando detectar la estructura de la productividad y los círculos científicos, arroja tajantes conclusiones sobre la situación preparadigmática de los estudios sobre educación en España durante aquellos años⁽¹⁶⁾.

En cuanto a Historia de la Educación se resume que «los estudios de carácter histórico ocupan uno de los últimos lugares en cuanto a producción dentro de las áreas en que hemos dividido las ciencias de la educación. En ellos advertimos un claro predominio de los trabajos analíticos sobre el pensamiento educativo de una muy amplia gama de

autores. Los artículos sobre instituciones y corrientes del pensamiento, más acordes con la metodología histórica actual, progresivamente se han ido aproximando a los niveles productivos que versan sobre autores. En ambos subconjuntos predomina un marcado signo espiritualista y cristiano. Sin embargo, en la década de los sesenta y, más claramente, en la de los setenta, la dispersión ideológica es muy patente y muy amplia, sin que se advierta el predominio absoluto de ninguna corriente cultural o ideológica. En cualquier caso, el período histórico contemporáneo ha atraído con mayor pujanza que ningún otro. Por último, los trabajos sobre el concepto, contenido y método de la historia de la educación han sido escasos» [p. 483].

Y específicamente que el número de publicaciones de nuestra especialidad ocupa el penúltimo lugar de los estudios sobre educación, a considerable distancia de la media, y solamente por encima de la producción acerca de educación comparada. Entre 1949-1959, es abrumador el número de estudios sobre autores. De entre los estudiados a lo largo de todo el período no hay ninguna presencia americana significativa (al menos 4 estudios), salvo Freire, con seis publicaciones acerca de él teniendo en cuenta que el brasileño comienza a ser mundialmente conocido desde mediados de los Sesenta y que *Pedagogía del oprimido* se publicó en 1970, no es como para echar las campanas al vuelo.

Apenas hay estudios sobre instituciones, sistemas educativos nacionales, corrientes de pensamiento, política educativa, sistemas o niveles educativos, pedagogía de las instituciones u «otros temas» que aborden la temática hispanoamericana. El sistema educativo español, la Universidad, las Normales, la enseñanza primaria españolas y multitud de instituciones religiosas españolas constituyen la parte del león de la producción sobre instituciones y movimientos educativos.

Resumiendo doblemente: el 42% de las publicaciones se refieren a la pedagogía [sic] española desde una perspectiva histórica y el 7% se refiere a la historia de América en general, aunque la mayoría de artículos — porque se trata casi exclusivamente artículos de revistas — inciden en el área iberoamericana. El autor señala la escasa participación que la historia de la educación ha tenido dentro del desarrollo — notable en relación a otros campos y especialidades científicas — de las «ciencias de la educación» en España entre 1949 y 1970⁽¹⁷⁾.

Todo ello nos introduce, finalmente, en el período 1976-1990, sobre el que se puede sobrevolar indicando que creemos — tal vez el Dr. PANGLOSS sea un pesimista a nuestro lado — que en la España actual se dan condiciones para desarrollar como nunca, efectivamente, los estudios, la docencia y la investigación en Historia de la Educación. Y, como en todas las épocas de progreso en este país, incluir de una manera amplia y con conocimiento el estudio de lo americano, institucionalmente, creando, dotando y alentando los trabajos de Cátedras de Historia de la Educación Hispanoamericana porque América debe ser — en España — precisamente el primer punto de fuga, de crecimiento y madurez de una historiografía moderna.

La sociedad americana ha mostrado una vitalidad extraordinaria en medio de episodios terribles de su historia coetánea. Durante las últimas décadas se han desarrollado programas innovadores de las formas de educación sistemática, tales como sistemas abiertos y a distancia, utilización de material didáctico, así como un uso más extendido de los medios de comunicación masiva para programas de educación formal. Pese a que la finalidad explícita de esos programas es atender la educación de las grandes masas, el desarrollo de esas innovaciones no garantiza por sí mismas la superación de los circuitos de escolarización que reproducen la desigualdad social, pero en el marco de políticas más amplias de democratización política y educacional, pueden abrir posibilidades importantes a las clases desfavorecidas y acelerar su proceso educacional. Hay, sin embargo, enormes dificultades:

- En primer lugar, el deterioro y el descenso creciente del papel asignado a América en la división económica mundial, que hará cada vez más difícil la socialización mínima necesaria, base de políticas de educación o instrucción pública. Ese es un caldo de cultivo de todo tipo de aventuras ideológicas, políticas y educacionales: pueden retornar interpretaciones populistas, misionales, invertebradas y anacrónicas acerca del futuro educativo de nuestra América y de hecho ya están surgiendo, en un proceso de regresión e inversión históricas.
- La falta de continuidad de los esfuerzos internos, debida en primer lugar a la inestabilidad política de la Región, que multiplica sucesivamente sus conflictos locales: dicho en roman paladino: se va de guatemala a guatepeor: no se sale de una dictadura cuando se cae en el problema del narcotráfico, importado o inventado desde el exterior. Se «va» Pinochet y llega Fujimori... Y la esclerotización de la experiencia cubana, la inacabable — 150 años — inestabilidad de Centroamérica, etc. Además, las innovaciones técnicas de la pedagogía, la tecnología educativa y la política educacional son dificultosamente incorporadas. La burocracia educativa y los modelos académicos, los estilos de enseñanza-aprendizaje, los programas no han sido pensados para asumir y digerir los cambios...
- El personal docente, en trance de proletarización y sin oportunidades de promoción o formación vive desde hace quince años en una situación social difícilísima y ha pasado de ser el ejemplo, el motor y un eficaz agente social a engrosar las capas del proletariado urbano americano, diezmado y desorientado ideológicamente como consecuencia de la represión y la depuración que sobre los cuerpos de profesores han ejercido las dictaduras militares.
- y la Deuda.

Sobre la base ideológica de la Idea Educativa Universidad⁽¹⁸⁾ se diseñaron, durante finales de los Sesenta y los Setenta, programaciones del futuro educativo hispanoamericano y latinoamericano. Hoy, esa planificación ha saltado hecha añicos, como consecuencia de la crisis económica que se traduce en una deuda exterior global de quinientos

mil millones de dólares, la imposibilidad de ahorro y el crecimiento negativo para la mayoría de países.

El Quinto Centenario, pues, a este paso lo que celebrará será la quiebra de las repúblicas criollas. Repúblicas con elevado nivel de instrucción y cultura políticas, que siempre parecieron los mejores diques contra la miseria y el subdesarrollo y el adiós definitivo al infortunio. El momento actual — nos referimos a los últimos treinta años — parece el del fracaso de los proyectos históricos imaginados en el despertar de la nacionalidad. La Historia — también la de la Educación — parece cumplir ahí un oficio distinto. Para los países nuevos — la mayoría de Hispanoamérica — la clave de su Historia es el futuro imaginado o propuesto. En el caso de la Educación, las naciones americanas, para constituirse, soltaron amarras y negaron su pasado, que les anclaba o así se creyó. Su Historia de la Educación es la de su futuro, la historia del proyecto o los proyectos que los movilizan e impulsan, de las ideas, los hombres y las instituciones barajados o descartados para los argumentos de la historia futura que se dispusieron a vivir desde finales del siglo XVIII.

En esas condiciones, hacer Historia de la Educación Latinoamericana ha significado distintas cosas u opciones, *transitar por los proyectos históricos: el independentista, el de inserción en la economía mundial, el de integración continental*. A cada proyecto histórico le corresponde un tipo de educación o un sistema educativo, que ha de renovarse con cada proyecto. Hacer Historia de la Educación desde este aserto significa una contabilidad minuciosa de las nuevas creaciones y la afirmación de su modernidad, la comparación con otros presentes y la negación del pasado o su selección con vistas a la pervivencia de elementos tradicionales y de contrapeso. Produce literatura apocalíptica, cronicón e historia sagrada. Veamos un ejemplo:

A mediados del siglo pasado, los liberales y sus intelectuales orgánicos proponen para la Argentina un argumento histórico que supere las limitaciones y conflictos vividos hasta entonces. La civilización europea se presenta como medio de superar la anarquía y la barbarie. Se trata de salir de un presente sin salida. El Proyecto de la generación del 80 consistirá básicamente en europeizar la Argentina, ser como la Europa avanzada de mediados del XIX, concertarse con esa Europa en el comercio, compartir su cultura, recibir su inmigración, parecerse física y espiritualmente a la nueva Europa.

Hacer la Historia de la Educación en ese modelo o de ese modelo significa creérselo o dárselo a creer a otros, hacer la historia de la escolarización e introducir la filosofía de la educación subsecuente. Sarmiento, J.P. Ramos o Furlong podrían ser tres ejemplos de prácticas historiográficas sobre ese proyecto, que es histórico e historiográfico y por lo tanto todo menos monolítico:

El proyecto liberal puede enunciarse así: la Argentina se asocia con la potencia mundial de la época, Inglaterra, con el objeto de exportarle carne y cereales a través de un puerto, Buenos Aires, al que llegan los buques ingleses, dueños del mar; carne y cereales son productos de la pampa húmeda, transportados al puerto por ferrocarril y exportados a fin de obtener manufacturas, inmigración y cultura.

Ese proyecto está condicionado por las características de la situación mundial de aquel entonces: Inglaterra necesita adquirir alimentos y vender su manufactura. Si Argentina quiere tener cultura y progreso, como Europa, ha de comprar los productos europeos, adquiriendo instrumental tecnológico, como el ferrocarril, que le permita su propia operación y transformando su sociedad a través de la educación y de las leyes, para hacer posible la europeización física, la inmigración. Es un proyecto viable por la fertilidad natural de la Argentina, porque sacraliza o presenta como ineluctables los elementos del proyecto y los transmite por la vía de la educación, que no es sólo un transmisor, sino un componente del proyecto. No habrá europeización sin acceso a la cultura más avanzada y no hay acceso a la cultura si no se sabe leer, escribir y calcular. Si se quiere desterrar la barbarie, ha de existir la escuela como agente de civilización.

El modelo educativo que, p.e., propone y concreta Sarmiento a fin de brindar a todos el leer, escribir y la cultura universal (o europea) y a fin de argentinizar al hijo del inmigrante dándole el idioma, los ideales, los símbolos de la Patria, consta de elementos como: ha de haber una escuela primaria en cada población que tenga más de 1.500 habitantes y habrá una Escuela Normal en cada capital de provincia y en cada ciudad importante, que preparará los maestros y maestras necesarios para aquella escuela. El ejército, con mucho elemento femenino, se forma rescatando a la mujer de la postergación e incorporándola a la vida pública como maestra, bajo el ejemplo y la docencia del centenar de maestras norteamericanas que Sarmiento hace venir y que aportan un nuevo espíritu y la tecnología educativa de la época. Desde la Escuela Normal del Paraná, convertida en centro de operaciones, irradia la ideología del Normalismo: así como sin maestros no había posibilidad de escuela para todos, la Normal representa la nueva ideología escolarizante. Una biblioteca escolar en cada ciudad permitirá al que aprendió a leer y escribir a no perder contacto con la civilización recién alcanzada.

Arriba, la Universidad formará al intelectual del proyecto, al abogado de negocios, al intermediario, al especialista en la nueva codificación constituyente de las nuevas relaciones privadas y públicas en la Argentina. Formará también al estanciero, capa superior de la propiedad, y a sus hijos.

[Ese es un resumen muy argentino, mejor dicho muy porteño, con desgarro y acentuando el tinte, una caricatura, por simple, de la historia del país. Al fin y al cabo es lo que vienen haciendo los argentinos hasta ahora mismo].

La discusión o el discurso historiográfico acerca de ese «modelo» argentino pudiera ilustrarse en tres etapas o momentos de la historia y el pensamiento y la política argentinos:

- La polémica Sarmiento-Alberdi, recogida en *Facundo*, *Cartas Quillotanas* y las *Bases* para la Constitución de la República Argentina.

De lo que se trata en esas Obras fundacionales es de la constitución misma de la Argentina desde el punto de vista cultural. *Facundo* es la expresión más acabada de la experiencia de medio siglo de Independencia estéril, si es que en Historia puede

hablarse en esos términos. Cuando Sarmiento habla de la necesidad — para el futuro de la Argentina — de elegir entre la civilización y la barbarie y decide que el elemento principal de civilización es la escuela, está definiendo el sujeto social y político de la Argentina en términos educativos y haciendo una fuerte opción y apuesta de futuro que en su obra principal — *Facundo* — parece expresarse sin matices, pero no es tal: el sanjuanino nació en 1811 y muere en 1888; recorre todo el arco cronológico desde la misma fecha de inicio del proceso de emancipación hasta el momento mismo de consolidación del Estado Liberal en la Argentina: vivió el exilio no sólo argentino sino americano. En Chile aprendió a hablar a su compatriotas y a todos los americanos. Conoció el nuevo mundo pedagógico en la vieja Europa y en los novísimos Estados Unidos, tan nuevos que estaban decidiendo, o lo acababan de hacer, su futuro tras la guerra civil, y plasmó en un programa político, que siempre es una simplificación, las condiciones para la Argentina Moderna: industria y escuela. Y de ahí surgió una llama, una interpretación y un elemento recurrente, de discusión del futuro pero sobre la base de un presente fuertemente asentado en la escolarización, que Sarmiento contribuyó a aumentar y perfeccionar hasta su muerte, ejerciendo de maestro, de inspector de escuelas, de consejero escolar y político de la educación. Sarmiento jamás fue un «oyente». Como dirían hoy nuestros jóvenes, «se mojó» defendiendo las ideas en que creía, hasta y sobre todo cuando desempeñó la Presidencia de la República.

Alberdi puso pie a tierra y sin disparar sobre Sarmiento dejó dichas unas cuantas cosas que el prócer siempre tuvo en cuenta aun siguiendo su propio pensamiento. En las *Cartas Quillotanas* y en sus *Bases* lo que el tucumano recuerda al sanjuanino es que ha empezado la casa por el tejado y ha confundido la gimnasia con la magnesia:

«La educación no es la instrucción (...) La instrucción primaria dada al pueblo fue más bien pernicioso. De qué sirvió al hombre del pueblo el saber leer? De motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocía; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula su curiosidad inculta y grosera. [...] No pretendo que deba negarse al pueblo la instrucción primaria, sino que es un medio impotente de mejoramiento comparado con otros, que se han desatendido... [...]

En nuestros planes de instrucción debemos huir de los sofistas, que hacen demagogos, y del monaquismo, que hace esclavos y caracteres disimulados. Que el clero se eduque a sí mismo, pero que no se encargue de formar nuestros abogados y estadistas, nuestros negociantes, marinos y guerreros. Podrá el clero dar a nuestra juventud los instintos mercantiles e industriales que deben distinguir al hombre de Sud-América? Sacará de sus manos esa fiebre de actividad y de empresa que lo haga ser el yankee hispanoamericano?...

Nuestra juventud debe ser educada en la vida industrial y para ello ser instruída en las artes y las ciencias auxiliares de la industria. El tipo de nuestro hombre sudamericano debe ser el hombre formado para vencer al grande y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el atraso material, la naturaleza bruta y primitiva de nuestro continente...»⁽¹⁹⁾.

Sobre un modelo de Estado diferente al postulado por Sarmiento, con ejemplos diferentes, poniendo el acento sobre todo en la educación, esto es, en la necesidad de que la política de instrucción pública mejore y progrese a medida que sea un verdadero anhelo social y una demanda de la población, pero sobre la base común de un futuro de progreso para la Argentina, Alberdi pensará también el país ideal. Sobre ambos modelos de proyección política girará la historiografía de la educación argentina, que será crónica pero también diseño de porvenir: cuando alguien escriba de los logros, estará asimismo haciéndolo de las posibilidades dejadas escapar y de las de futuro. En nuestra América, entendida de esta manera, hacer Historia de la Educación es participar en la Historia, optar y hacerlo inicialmente entre Rosas y Sarmiento y, más tarde, entre Sarmiento y Alberdi.

- La historiografía liberal — tipo la obra de Juan P. Ramos: *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910, proyectada por el presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. José María Ramos Mejía.*

Sobre una historiografía educativa ya en marcha: las obras de Juan María Gutiérrez (*Noticias históricas sobre la enseñanza superior en Buenos Aires*), Facundo Zuviría (Instrucción Pública), y los antecedentes de Alcorta y otros como las noticias de las obras de Hippeau, Laborde, Lacour, las Memorias de Educación de las Provincias y del Ministerio de Instrucción, así como sobre la base de la prensa pedagógica de la época — tipo *El Monitor de la Educación Común...* — he aquí a un esforzado de la ruta, que se patea su extenso país de arriba abajo en la ambición de pergeñar un Atlas Escolar, recabando noticias de todos los sitios, hasta los más apartados, inventariando las existencias y las deficiencias y — con respecto al modelo de los fundadores, estableciendo el mapa de la realidad:

«Nuestra escuela ha andado mucho, pero mucho tiene que andar todavía para llegar a la altura que nos corresponde como nación (...) Y dentro de una década, tal vez, una vez que el país se decida a hacer el gesto supremo de echar la casa por la ventana en beneficio de la escuela (...) dentro de una década, repito, podremos ver a la escuela difundida por toda la inmensidad del territorio. Y sólo entonces será una verdad absoluta el Credo de Mayo — inscribiéndose así, como lema de la patria argentina, para todos los hijos de su suelo, para todos los ciudadanos del mundo que vienen a incorporarse a nuestra nacionalidad — la leyenda del escudo que Belgrano hizo grabar en 1813 para una escuela de Jujuy y que abre este libro en su portada y lo cierra en su última página: VENID QUE DE GRACIA SE OS DA EL NÉCTAR AGRADABLE Y EL LICOR DIVINO DE LA SABIDURIA.»⁽²⁰⁾

- La presencia y la fuerza de las tradiciones que en la Historia de la Educación argentina representarán la obra intelectual, política-religiosa e histórica acerca de la nacionalidad y sus elementos constitutivos, de Furlong-Sarmiento-Irigoyen, por ejemplo. Es decir al historiar, definir o decidir los elementos o las opciones de la educación nacional en la Argentina.

Furlong al intentar practicar una historia revisionista, con el rescate de la tradición escolástica-religiosa católica, reivindicando el papel de los jesuitas. Sarmiento, optando por un modelo laico, que no anticlerical — no hay que olvidar que Sarmiento es autor de algunos de los más bellos e interesantes textos de educación moral-religiosa en las escuelas — como elemento de unión de todos los argentinos, los de entonces y los del futuro. Quizá su texto más representativo sea el recopilado con motivo de su querrela con Avellaneda: *La escuela sin la religión de mi mujer*. Finalmente, el «krausista» Irigoyen, siendo Presidente por elección popular, introduciendo la modernidad en la legislación y la sociedad argentina y apadrinando la Reforma Universitaria de 1918: una Argentina moderna, secularizada, democrática — el sufragio universal extendido a las mujeres se logrará durante la época de Perón — y un proceso de nacionalización e independencia económica durante los años 1912 a 1930, incluida la Presidencia de Alvear.

A la explicación de la Historia de la Educación en Argentina en el proyecto de integración mundial, vale decir para una parte de América contribuirán:

— Gregorio Weinberg, Juan Carlos Tedesco y Norberto Rodríguez Bustamante con sus investigaciones sobre la Ley 1420 de 1884, educación y sociedad en la Argentina entre 1880 y 1945 y la ley de organización de la Universidad durante la época de Avellaneda, allá en los Ochenta,

— Aníbal Ponce y José Ingenieros, con sus críticas y estudios sobre la Argentina liberal, la era positivista y el inicio del marxismo y la revolución mundial,

— Eduardo Mallea, con su *Historia de una Pasión Argentina*, poniendo en cuestión, desde la literatura y la política el sueño liberal, desde un pensamiento vagamente inorgánico, arcádico, romántico y hasta reaccionario.

Y al modelo de integración continental corresponden:

— Weinberg, con sus obras últimas, singularmente su *Modelos educativos en la Historia de América Latina*,

— Adriana Puiggrós, con sus escritos acerca de la tradición educativa nacionalista popular, en contra del liberalismo e intentando fraguar una historiografía populista, con raíces ideológicas en el peronismo y llevando de una manera novedosa su mirada y la inclusión del sujeto histórico educativo a todos los países latinoamericanos. En ese sentido Weinberg y Puiggrós representan también la extensión del modelo de historiografía nacional a toda la América. Ellos mismos son personalmente historiadores que han vivido el exilio, lo que ha ampliado y superado su etnocentrismo argentino, habitual con respecto al resto de Hispanoamérica,

— Manfredo Berger, sobre la base de la impronta freiriana, incluyendo al Brasil en la historiografía latinoamericana, uniendo Sociología e Historia e investigando sobre *Educação e Dependência* [Sao Paulo y Rio de Janeiro, Difel, 1980], sobre la huella de la obra de Alberto Guerreiro Ramos, Fernando Henrique Cardoso y Enzo Faletto⁽²¹⁾ y en el horizonte de *Pedagogía del Oprimido*.

Y todo lo dicho, que está referido a la Argentina, multiplicado por veinte:

- La historia de la Colonia, con un último interés, que renovará la práctica historiográfica, sobre el XVIII, distanciándose paulatinamente de la retórica agobiante acerca de la influencia de la Revolución y la Ilustración francesas.
- La Historia del XIX, centrándose cada vez más en estudios monográficos y poniendo distancia respecto a la tentación revisionista, señalando hitos comunes, por ejemplo la instauración del Estado Liberal, alrededor de 1870, estudiando los procesos de aplicación de la educación positivista, integrando el proceso emancipador del Caribe, y analizando la instalación de la enseñanza obligatoria.
- Las monografías del XX, en marcha hacia la posibilidad de una interpretación global de la historia educativa latinoamericana⁽²²⁾.

Globalmente:

Mucha Historia — comparativamente — y de calidad, reciente, de la Universidad. Faltan monografías de otros grados e Instituciones escolares, por ejemplo, las Normales.

Poca historia de la alfabetización.

Apenas historia del maestro, salvo en Colombia, cuya tradición en historia de la educación se está reescribiendo bajo esa línea de preocupaciones.

Ninguna historia del currículum, etc.

Desde el último modelo, y como consecuencia de la explicación del subdesarrollo y la Independencia, una explosión historiográfica: la aportación de la sociología histórica, desde las polémicas en torno a la obra de Gunder Frank, Cardoso, Faletto, los Stein, Carnoy, Bowles, Gintis, a los modelos de evolución social, la aplicación del neofuncionalismo y la teoría de la modernización a la explicación de los procesos históricos americanos⁽²³⁾, en un proceso de convergencia muy útil a condición de que se lleve a cabo bajo la batuta de la Historia y sobre la base de material históricamente clasificado.

Y por grupos de investigadores:

- *Los mexicanos.* Con dos líneas, o más, sobre la base de la interpretación de la revolución Mexicana, el estudio de la época de Cárdenas, la influencia de la sociología y la Nueva Historia norteamericana y el intento de reescribir la historia educativa del Virreinato y especialmente del Siglo XVIII. Un grupo estaría formado alrededor del Centro de Estudios Históricos del Colegio de México, encabezado por Pilar Gonzalbo, Anne Staples, Engracia Loyo, Josefina Z. Vásquez..., y el otro por las investigaciones de UNAM y la Universidad Metropolitana. Por citar dos nombres, Gilberto Guevara Niebla y Guillermo Bonfil, estudiando el cardenismo y la tradición

educativa indígena contemporánea, respectivamente. A la Historia de la Universidad contribuye desde siempre una escogida pléyade de excelente historiadores. A esa temática en la Edad Contemporánea — con la enorme importancia de la reforma Universitaria y las polémicas postpositivistas acerca del papel de la Universidad se han dedicado, por citar un sólo ejemplo, investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad, como Renate Marsiske...

- *Los venezolanos.* Con una riqueza, una frescura y una integración de las generaciones de estudiosos e investigadores realmente extraordinaria. Basta citar nombres para ilustrarlo: Grases, Salcedo Bastardo, Prieto Figueroa, Fernández Heres, Ildefonso Leal, Gustavo Adolfo Ruiz, Leonardo Carvajal..., con unos bastiones institucionales importantísimos: la Universidad Central de Venezuela, la Academia Nacional de la Historia y La Casa de Bello. La cantidad y la calidad de lo que, aún en estos últimos años de recesión económica, se está investigando y publicando sobre Historia de la Educación en Venezuela la colocan a la cabeza del Continente.

- *Los cubanos.* Como consecuencia de su «modelo» de integración al Continente tras su prolongado período colonial, en Cuba se desarrolló notablemente la investigación con vistas al rescate de su historia autónoma: la Universidad de La Habana, la obra de gente como Varona, Luz y Caballero, Mella, los movimientos gremiales docentes y estudiantiles en el proceso de independencia y resistencia al autoritarismo durante el siglo XX, etc. han sido muy estudiados, para no hablar de la obra - lejana al ámbito de lo educativo - de José Martí. En los últimos años la Historia de la Educación no se ha visto especialmente cultivada: la organización de un sistema educativo eficientista, de corte tecnocrático, la urgencia de remediar escolarización y analfabetismo, además de la lucha por la «pureza» ideológica, son causas lejanas a que en la Cuba actual la Historia de la Educación prácticamente esté invernada, si puede suceder así en pleno Trópico. Algunas anécdotas son reveladoras: el desconocimiento hasta ahora mismo, de la obra de Freire, las dificultades a Herminio Almeyda para la publicación de su *La Escuela Moderna, reacción o progreso?*⁽²⁴⁾ o la pobreza extrema de las contribuciones a los dos últimos encuentros internacionales *Pedagogía '86* y *Pedagogía '90*, celebrados en La Habana⁽²⁵⁾. Añadir, sin embargo, la existencia de un proyecto de historia de la educación cubana y la aportación de historiadores y sociólogos extranjeros, como Carnoy, Hernández Sandoica o Gómez Rodríguez de Castro...

- *Los colombianos.* Con una actualizada historiografía: desde las publicaciones de Soto Arango, Quiceno, Zuluaga, Restrepo, Echeverry, Silva, Martínez Boom, recentísimas, a la tradición historiográfica de las aportaciones de Bohórquez, Jaramillo Uribe, Le Bott e incluso la obra de Aline Helg, desde Europa, pero que tanta provechosa discusión está abriendo entre los jóvenes historiadores colombianos. Publicaciones como los resúmenes de REDUC o la celebración en Bogotá, en 1989, de un

Encuentro de Docentes e Investigadores en *História de la Educación*, citado, muestran no sólo la buena salud sino la influencia que sin duda va a ejercer la historiografía educativa colombiana sobre el resto de Hispanoamérica y España, boca a oído, fundamentalmente, dado el colapso del libro entre España y los países hispanoamericanos y entre estos mismos.

- *Los chilenos*. Donde el peso del método sociológico, la urgencia de restañar e impedir que se pierda, como en España, la memoria sobre el tiempo de la Dictadura, está haciendo incidir el esfuerzo investigador en temas relacionados con el presente y el futuro de la educación chilena, en sentido estricto: la época del General Pinochet, los gremios docentes, la privatización de la enseñanza, los servicios sociales, el modelo de Universidad... en un alud de publicaciones importantísimas: ahí está C.I.D.E. - con la red REDUC, C.P.U., P.I.I.E., las Universidades de Chile y las Católicas de Chile y de Valparaíso haciendo una obra extraordinaria: Núñez, Celis, Cariola, ... sembrando en sus Instituciones, enlazando con la obra de Villegas, Labarca, Salas, Letelier, Galdames o Fuentealba o Munizaga mucho más recientemente. Chile, que es país con una cultura política muy desarrollada, se nos muestra con una pujanza grande en nuestra especialidad, mirando a toda América: en 1988 se reunió en la Universidad Católica de Chile, en Santiago, el Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, con asistencia de diversos países americanos, España incluida⁽²⁶⁾.

- *Los uruguayos*. Desde la polémica universitaria entre Carlos María Ramírez y José Pedro Varela, allá en 1876⁽²⁷⁾, el discurso civilista educativo uruguayo ha ido acompañado de una revisión y puesta al día de la tradición, del legado de aquel liberalismo y del primer batllismo. Esa tradición de Instrucción Pública ha consagrado una historiografía en torno al modelo educativo nacional y su principal agente: el maestro de Estado. Desde Orestes Araujo a Jorge Bralich, posando la mirada en figuras señeras como Jesualdo, que pasó a pensar no sólo en los Orientales sino en la América toda, la historia de la educación ha sido cultivada por Ardao — desde la vertiente de la historia del pensamiento educativo — los Oddone, Giorgi... La Transición democrática, a partir de 1983/1984, está trabajando principalmente sobre las necesidades actuales del país. De ahí que la investigación de corte interdisciplinario y más sociológica que histórica esté diseminada en instituciones latinoamericanas con sede en la ciudad de Montevideo: C.L.A.E.H., FLACSO, CLACSO, Instituto Interamericano del Niño — dependiente de O.E.A. — y que los Centros de cultivo y estudio de Historia de la Educación sean hoy la Facultad de Filosofía y Educación — el viejo caserón de la calle de Tristán Narvaja, trasladado a Magallanes — y la *Revista de la Educación del Pueblo*, que incluye en sus números mensuales referencias y estudios histórico — educativos. Hoy, Soler, De Marchi, Rama, Bayce y tantos otros, jóvenes y no tan jóvenes, prosiguen, ampliando definitivamente la mirada,

primero a Cuba, Brasil y Nicaragua y luego a toda América, aquella tradición interrumpida por la dictadura militar y que acabó con la vida de gentes tan importantes para el país como el ejemplar Julio Castro, modelo de educador uruguayo.

- *El caso nicaraguense y «tico»*, dentro de Centroamérica. La historia centroamericana es un reducto peculiar en las interpretaciones habituales sobre América. Por su modo de Independencia, por el crisol étnico y lingüístico de sus procesos nacionales, por ser tierras de aluvión inmigratorio, por la diversidad Atlántico — Pacífico, que suele trazar dos países en cada una de las naciones ribereñas de ambos mares, por ser el hinterland americano de específica presencia política y económica de los EE.UU., su «patio trasero» como suele denominárseles hoy, etc... esos pueblos han introducido varias de las denominaciones que Darcy Ribeiro acuñó al hablar de las civilizaciones americanas. Hay países, como Guatemala, Honduras o El Salvador — por no hablar de un país inclasificable: Panamá — más cercanos a la problemática de subdesarrollo, miseria y solipsismo de algunas zonas del Caribe: Haití, Jamaica... Pero Costa Rica y Nicaragua nos parecen dos indicadores muy adecuados para tratar de la originalidad y la pujanza — también de la posibilidad histórica de «Ser» — de Centroamérica, convertida desde hace más de medio siglo en un laboratorio de experiencias sociales y políticas.

La experiencia nicaraguense entre julio de 1979 y abril de 1989 nos ha hecho reparar en un país inexistente: propiedad de piratas como Walker o de dictadores como Somoza. Ahí las referencias de la Historia de la Educación deben de partir de la obra de Miguel de Castilla Urbina, al hablar de «educación para la modernización», etc. La Revolución Sandinista cambió todo eso: se hizo una nueva historiografía: De Castilla Urbina publica *Educación y Lucha de Clases en Nicaragua* y desde el Ministerio de Educación Tunnermann incentiva la realización y publicación de trabajos que interpreten y unan las realizaciones de los años 80 con la tradición progresista centroamericana y latinoamericana en general: estudios sobre la Reforma Universitaria, el pensamiento pedagógico de Bolívar y Sandino, los movimientos de educación popular, etc. Puede afirmarse que Nicaragua ha sido para el pensamiento occidental una transposición de la dialéctica de las dos ciudades: el Bien y el Mal, Esparta y Atenas, Freire y Cuba (!), escolarización y educación popular, democracia y asambleísmo, innovaciones sobre la herencia mítica de Sandino, de un Sandino preocupado también de la educación en sus campañas de las Segovias. Nicaragua ha sido — del futuro, Dios dirá — un laboratorio educativo que ha fraguado un nuevo internacionalismo educativo que ha movilizadado a los jóvenes como no se había visto igual desde la Guerra de España. Una generación de nuestros estudiantes se ha criado leyendo, creyendo, trabajando para un futuro mejor, tomando a Nicaragua como expresión de muchas luchas y como la plasmación de algunas realidades. Nicaragua ha sido un terreno de confrontación de prácticas, ideologías e historiografías educa-

tivas, mucho más refinadas que las desencadenadas por la Revolución Cubana. En los años futuros probablemente se notarán los frutos de tales esfuerzos y novedades. El caso «tico» es diferente. Costa Rica creó un sistema civilista en educación y desde hace 50 años es un país en paz. País artificial, creado como zona de expansión del sistema económico norteamericano, la ayuda sostenida de USA le permite seguir reproduciendo su normalidad política que, en este caso, es la paz y la estabilidad, también de su sistema escolar. Sobre esa Costa Rica sin ejército, mitificando esa «increíble» pax americana, se ha cultivado una historia de la educación abundante, recurrente: los nombres de Azofeifa, González Flores, Jinesta, Monge Alfaro y otros, jóvenes como Ossensbach y ya no tan jóvenes como Molina Guzmán, han operado sobre la memoria de la obra de padres fundadores como Don Mauro Fernández y Omar Dengo, cara a la efigie del supuesto «Prometeo Americano» Don Pepe Figueres.

- *El caso FREIRE.* Hablamos así, de Freire y no de Brasil específicamente, aunque debería hacerse así en justicia. Pero Freire es un movimiento, un acontecimiento ideológico. Finalmente, una escolástica⁽²⁸⁾. Su obra nos sirve como referente de la diferencia brasileña: el «modelo lusitano» de educación (Weinberg, 1984), el diferente proceso de Independencia en el XIX y su tránsito de Imperio a República, etc. Freire crea la tradición contemporánea de la educación popular y en torno a su vida y su obra se gestará un modelo «historiográfico», con derivaciones en la educación social y la intervención social educativa en América Latina hasta ahora mismo. Brasil, además, es casi el Continente soñado de que hablará Zweig: su inmensa riqueza, su vastedad, su variedad, sus enormes recursos humanos la siguen designando como «el futuro de la Humanidad», de ahí que la planificación educativa de los Sesenta en adelante haya encontrado en su historia y su inestabilidad política, su explotación y su Deuda, un capítulo apasionante de las Ciencias Sociales coetáneas. En el terreno de la historia de la educación, en torno al freirismo y su momento histórico, con el horizonte pasado del Estado Novo, la época de Getulio Vargas, el derrocamiento de Goulart, el ininterrumpido casi hasta hoy mismo régimen militar, etc..., han hecho nacer una polémica vivísima: la obra del MOBREAL, la sociología de Darcy Ribeiro, los libros de Vanilda Paiva, Tobias, Zanotta Machado, Piletti, Santos Ribeiro, Jannuzzi y decenas más que muestran un panorama muy rico y en continua producción, motivada también por la curiosidad, la participación y la difusión que de su problemática vienen haciendo desde hace muchos años estudiosos como Carnoy, Levin, Furter...

- *Los bolivianos.* Bolivia ha sido uno de los países hispanoamericanos donde con mayor intensidad se ha producido la controversia sobre la necesidad y el futuro de una educación nacional. Es el país inventado por Bolívar sobre el territorio más rico del Virreinato del Perú, parte del cual pertenecerá al Virreinato de la Plata a finales del siglo XVIII. País sin estabilidad política a lo largo de su existencia, los bolivianos

buscan la paz y el progreso desde el momento mismo de su existencia como país independiente. La realidad de una mayoría inmensa de población de raza india, pobre y abandonada a su suerte, atraviesa como un estigma la historia del país: *Pueblo enfermo...* (1909), o *Raza de Bronce* (1919), de Alcides Arguedas, *Creación de una pedagogía nacional* (1910), de Frank Tamayo y *El problema pedagógico en Bolivia*, de Felipe Guzmán, fruto de la polémica en 1910 con Tamayo, etc. y más recientemente la militante y ardorosa lucha de Mariano Baptista Gumucio: *Revolución y universidad en Bolivia* (1956), *Salvemos a Bolivia de la escuela* (1973), *La educación como forma de suicidio nacional* (1973), donde se expresa de manera aparentemente paradójica la solución al atraso y los problemas educativos bolivianos, representan esa interpelación continua al pasado en nombre de la realidad y del futuro. Illich «escogió» Bolivia para convertir sus tesis desescolarizadoras en «ciencia del pueblo»⁽²⁹⁾.

La Guerra del Chaco (1932-1935) y el ciclo de la Revolución Nacional entre 1952 y 1964 han hecho surgir nuevos planteamientos y demandas educacionales, incrementadas y agravadas con los últimos años de desventura y dictadura, hasta la muy reciente restauración democrática. Todo eso ha incidido en la historiografía de los problemas de la educación boliviana, donde se alinean estudiosos de primerísima línea : Suárez Arnez, Finot, Halconruy, Lema, Reyerros, junto a aportaciones como las de Elizardo Pérez (1962) sobre la escuela indígenal de Warisata (1931-1940) o la metodología gramsciana aplicada al estudio del Movimiento de Revolución Nacional que se plasma en la obra del catalán José Subirats (1979) (30), casi siguiendo las huellas de otro catalán extraordinario: nuestro Juan Bardina. Bolivia sigue siendo el corazón de América y de su vitalidad, su riqueza indígena, la vida articulada sobre realidades diferentes pero ensambladas, sus reformas educativas actuales — a las que está cooperando vivamente España — cabe esperar el futuro de igualdad y progreso que aguarda el pueblo boliviano hace casi doscientos años.

- *El Ecuador*. La historiografía ecuatoriana de la educación es de las más significativas de Hispanoamérica. Quito, aquella ciudad conventual de la que hablara Bolívar y Guayaquil, al lado del mar, con sus respectivas universidades han dinamizado la vida intelectual de lo que en tiempos fue la poderosa Audiencia de Quito. Ecuador es el país de Espejo, de Simón Rodríguez que aunque venezolano es aún recordado e incorporado como tal al pensamiento ecuatoriano o boliviano, por ejemplo, la tierra de Juan León Mera, de Francisco Javier Salazar, etc. de manera que nos encontramos en un país y ante una tradición realmente centenaria en su preocupación por los temas educativos y su afán de historiarlos.

Dos etapas históricas han hecho del Ecuador lo que es: la de la Presidencia de Gabriel García Moreno en los años Sesenta del XIX y la época de liberalismo del gran Eloy Alfaro, hasta principios de siglo. La presencia «omnipresente» de la Iglesia

Católica — pero la del Vaticano I — en la edad contemporánea ecuatoriana ha producido una línea historiográfica que por un lado revisa — y por ello puede ser considerada «revisionista» — la obra de García Moreno, aquel Presidente que urgía al Papado para que la Compañía de Jesús rigiese la educación ecuatoriana, y por otro da cuenta de esa larga impronta en la historia de la educación del Ecuador: de ahí han salido grandísimos historiadores — tradicionales — como Emilio Uzcátegui o Julio Tobar Donoso, autores de numerosos trabajos de historia de la educación. De Uzcátegui es la primera y prácticamente única *Historia de la Educación en Hispanoamérica*, publicada en 1973 y que aunque no es una obra que pueda ser calificada de extraordinaria — infra — merece al menos el reconocimiento del intento y de la amplitud de la mirada, lo que no es extraño en la patria de Vicente Rocafuerte. Tobar fue autor de investigaciones sobre la educación ecuatoriana durante los siglos XIX y XX, especialmente sobre la época de García Moreno y el pensamiento pedagógico en la edad del liberalismo, como *Apuntes para la Historia de la Educación Laica en el Ecuador o García Moreno y la Instrucción Pública*, etc.

Tienen los jesuítas en Quito, en Cotacollao, un centro de estudios extraordinario: la Biblioteca «Aurelio Espinosa Pólit», con una riqueza documental impresionante. El Padre Pólit, que da nombre a la biblioteca, fue un eruditísimo y sabio investigador: recordemos su descubrimiento de *Los Consejos de Amigos al Colejio de Latacunga* y cómo lo cuenta Grases en su introducción al Tomo III de los *Escritos de Simón Rodríguez*.

Una nueva edad de florecimiento parece asegurada si hemos de fiarnos del panorama de nuestros días: la obra de jóvenes como Carlos Paladines, autor de estudios sobre el pensamiento ilustrado y positivista, y compilador de una notable antología, *Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano*, así como la estancias en Universidades del país de maestros hispanoamericanos como Arturo Andrés Roig, historiador del humanismo ilustrado y del pensamiento utópico ecuatorianos y la publicación de revistas especializadas como la dedicada a *Pueblos Indígenas y Educación*, que lleva publicada una veintena de números, desde 1987 y que aunque mayoritariamente incluye estudios antropológicos no descuida los estudios históricos, que son numerosos, sobre todo en relación con las políticas de la lengua.

No quisiéramos terminar esta referencia a Ecuador sin hacer pública una cosa sabida: el mejor estudio de los últimos años sobre educación en el Ecuador es obra de una española de origen costarricense, la profesora de UNED en Madrid, Gabriela Ossenbach Sauter, cuya Tesis Doctoral, de título *La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900): el caso del Ecuador*, con la dirección del Dr. Julio Ruiz Berrio, fue defendida brillantemente en 1988.

- Una fábula para Roa Bastos: el Paraguay, petrificado en YO EL SUPREMO, aprehendido pareciera que definitivamente:

«¡Qué libros va a haber aquí fuera de los míos! Hace mucho tiempo que los aristócratas de las veinte familias han convertido los suyos en naipes ...

Los oligarcones querían seguir viviendo hasta el fin de los tiempos de la cría de su dinero y de sus vacas. Vivir haciendo el no hacer nada ...

No me perdonan el que me haya intrusado en sus dominios. Desprecian el trato justo que doy a guacarnacos y espolones campesinos; así es como estos delicados espíritus designan al chusmerío ...

Hasta que recibí el Gobierno, el don dividía aquí a la gente en don-amor / siervo-sin-don. Gente-persona / gente-muchedumbre. De un lado la holganza califaria del mayorazgo godo-criollo. Del otro, el esclavo colgado del clavo. El muerto-ser-continuamente-vivo: Peones, chacareros, balseros, caminadores del agua, del monte, gente de remo y yerba, hacheros, vaqueros, artesanos, caravaneros, montañeses. Esclavos armados una parte de ellos, debían defender los feudos de los kaloikagathof criollos ...

Entré a gobernar un país donde los infortunados no contaban para nada, donde los bribones lo eran todo. Cuando empuñé el Poder Supremo en 1814, a los que me aconsejaron con primeras o segundas intenciones que me apoyara en las clases altas, dije: Señores, por ahora pocas gracias. En la situación en que se encuentra el país, en que me encuentro yo mismo, mi única nobleza es la chusma. No sabía yo que en los días de aquella época el gran Napoleón había pronunciado iguales o parecidas palabras. Empequeñecido, derrotado después, por haber traicionado la causa revolucionaria de su país ...

Lápida será mi ausencia sobre este pobre pueblo que tendrá que seguir respirando bajo ella sin haber muerto por no haber podido nacer. Cuando esto suceda, puesto que no soy eterno, yo mismo te mandaré comunicar la noticia ...»⁽³¹⁾.

Aún estamos esperando, aún espera el pueblo paraguayo. El Paraguay tiene una existencia mítica en la historia hispanoamericana. Las Reducciones jesuíticas, la resistencia a sus colosales vecinos vecinos, Argentina y Brasil, el repliegue sobre sí mismo a partir de la dictadura del Dr. Gaspar Rodríguez de Francia, Dictador Supremo, la época de los Solano López, en el XIX, hasta la catástrofe de 1870 ante los ejércitos de Brasil, Uruguay y Argentina. Finalmente, en el XX, la guerra del Chaco, en los años 30, frente a Bolivia. Y Stroessner.

Curiosamente, esa misma existencia aislada ha fomentado interpretaciones revisionistas en el sentido de ser un país en marcha «hacia su propia historia», un hecho diferencial americano. Y tan diferente. Paraguay no existe más que cuando se cuenta una catástrofe, se asesina a Anastasio Somoza o se acude a un Mundial de fútbol. Unamuno participó de aquel interés y aquella curiosidad del desinformado hacia la historia del Paraguay:

«Fueron tiranías las de Gaspar Rodríguez Francia y Francisco Solano López en el Paraguay? Y cómo se explica, si lo fueron, que los soportaran los mismos paraguayos que dieron al mundo el espectáculo sublime de defenderse contra la invasión de tres pueblos muchos más poderosos que él cada uno de ellos, y defenderse hasta no quedar más que niños, viejos y mujeres? ...

Y hoy, cincuenta años después, el Paraguay existe.

tiranía la del Paraguay? Para los paraguayos, no. Las libertades que se dice que prohibían Rodríguez Francia y Solano López eran libertades ficticias para los paraguayos. Es libertad ficticia la de volar donde no hay alas, o la libertad de cultos donde sólo hay uno y está permitido. El doctor Francia fue un dogo vigilante que a la puerta de su patria guardaba la tranquilidad de ésta, acaso su siesta. Los paraguayos vivían felices con los restos del comunismo que allí implantaron los jesuitas. Y las libertades que el doctor Francia primero y Solano López después prohibieron fue la libertad de pueblos para explotarlos a su guisa. Si bien se estudia, se verá que la Triple Alianza del Brasil, la Argentina y el Uruguay no buscaba libertar a los paraguayos de esa tiranía sino someterlos mejor a su propio régimen. Las tradiciones relativamente comunistas del Paraguay les estorbaban. Y se hizo la leyenda de la tiranía»⁽³²⁾.

La nueva historiografía de la educación latinoamericana está reencontrando al Paraguay, todavía bajo la forma de inclusión en esa Historia de la Educación Popular de caire nacionalista popular, tipo la de Puiggrós, que ve en esos dictadores a patriotas y líderes populares o al menos trata de explicarlos bajo ese prisma. En Paraguay comienza a hacerse — es muy difícil por la situación del país y la pervivencia de formas autoritarias — una historia de la educación: Luis G. Benítez, autor de una *Historia de la Educación Paraguaya*, publicada en 1981, puede ser considerado, aún incipientemente, un ejemplo. Secularmente, la historiografía paraguaya se ha volcado en la Colonia, singularmente en la etapa jesuítica, depositaria mitológica, de las posibilidades de un tiempo mejor: Báez, Massare, Velásquez, Cardozo, etc. y otros nombres son intentos de no interrumpir la investigación académica. Aún está por aparecer una nueva generación de especialistas que se unan, además, a los intentos de historiografía regional.

LAS PRÁCTICAS DE HISTORIACIÓN

Simultáneamente al análisis historiográfico y a la elección o propuesta bibliográfica, es necesario atender a la existencia de los modelos docentes y de investigación. Las prácticas historiográficas en nuestra especialidad han ido surgiendo de forma independiente y distanciadas cronológicamente: la cronología, la biografía, las «vidas del pensamiento», los informes de instituciones, los esquemas de análisis, los comentarios, la práctica comparativista, la interpretación, las prácticas de clasificación, el nivel explicativo, el uso de la paráfrasis, la práctica documentalista o documentacional, los tópicos demarcadores y la práctica genealógica, etc. han cambiado mucho desde su aparición hasta nuestros días y, por supuesto, también han cambiado sus funciones dentro de la práctica historiadora global.

El desarrollo de la práctica historiadora aparece como el proceso de producción — articulación de prácticas parciales, la mayoría de las cuales no son tan nuevas como parecen, pero han sufrido enormes cambios justamente en su manera de articularse. Cada

paradigma instituye un punto de vista distinto, una construcción explicativa distinta, donde los elementos de la práctica del discurso cumplen funciones distintas y están dispuestos, asimismo, de forma diferente.

Dicho esto, efectivamente, parece que ese producto teórico que llamamos Historia no es simplemente función de la unión de las prácticas parciales, sino de su combinación, de su articulación específica. No nos proponemos una tipología ni un recorrido por diferentes paradigmas historiográficos en *Historia de la Educación Iberoamericana*, detectando la forma y función de esas prácticas y que pudieran llevarnos, al igual que en el estudio de las teorías educativas, a señalar incoherencias o incongruencias formales. Lo que queremos es señalar los referentes o antecedentes sobre los cuales o a pesar de los cuales es posible hoy fundar una Historia de la Educación Española e Hispanoamericana, es decir indicar las prácticas habituales o «dominantes» en nuestra especialidad. Ese trabajo no es el de un entomólogo — un «cazamariposas» — dominguero sino que nos proporcionará pautas para el futuro, indicándonos guías en nuestro trabajo analítico, nos afinará las técnicas de detección y estudio de prácticas parciales, su eficacia, encabalgamiento, etc.

Aunque nosotros — como se verá de inmediato — vamos a rastrear la práctica historiadora en Historia de la Educación Española e Hispanoamericana en producciones coetáneas no debemos olvidar que cada momento histórico presenta una facies distinta, que en cada época se realizan prácticas historiográficas claramente diferentes y contrapuestas. Evidentemente, eso tiene que ver con los paradigmas desde los que se escribe sobre Historia de la Educación. Pudiera ser, talvez es el caso de España en estos momentos, que el alejamiento del paradigma teológico — escolástico, predominante durante mucho tiempo en nuestras concepciones educativas mayoritarias, el nacimiento de una nueva generación de docentes e investigadores en Historia de la Educación, la creciente influencia y prestigio de la Nueva Historia, el nacimiento de la Sociedad Española de Historia de la Educación, la creación de una buena revista española e hispanoamericana de la especialidad, etc. configuren un tiempo — aún muy corto — en que parezca aflorar «un» estilo, una manera diferente de práctica historiadora. El futuro disgregará, como es natural, esa unidad inicial en prácticas historiadoras diferentes, de acuerdo con el paradigma desde el que se haga Historia y si se quiere — aunque nos parece poco historiográfico — desde la filosofía de la Historia en que se viva. Eso lo decimos en términos conciliatorios, porque en verdad se hará Historia de la Educación Latinoamericana desde el paradigma pedagógico que se elija y desde el modelo — para no repetir la palabra «paradigma» — de explicación histórica por el que se opte. Es esa elección la que dará unidad al estilo de historiar y lo que se ha de exigir a cada historiador: congruencia con su posición teórica, que no significa — en el caso de la Historia de la Educación — ningún a priori, ni ideológico ni filosófico. Todo eso no significa que la práctica historiadora no se desarrolle con cierta autonomía, porque justamente en eso consiste no ser mecanicista; así, encontraremos historiadores de ideologías o filosofías de la histo-

ria o concepciones pedagógicas enfrentadas que se nos aparezcan como muy próximos en cuanto a la práctica historiadora que realizan. Unos dirán que Sarmiento era una bestia reaccionaria y otros que era un liberal progresista.

Finalmente, cuando estudiamos las prácticas de historiación debemos referirnos a la acotación de campo, al nivel de historiación: no es lo mismo una historia general que una monografía. Y no es sólo un problema de extensión, sino de enfoque, de dimensiones y de espacios. Si se estudia la Emancipación Hispanoamericana el cuadro clasificatorio es uno: allí aparecen desde Cabarrús o el Colegio de la Minería, de México, hasta Alejandro de Humboldt o la Universidad de Buenos Aires. Si se estudia Colombia hasta 1930, aparecen Bolívar, Santander, Bentham..., por no citar sino nombres propios. Y la clasificación y el lugar en la clasificación, y los criterios de cronología y los comparativos, etc. son completamente diferentes.

De modo que tenemos en cuenta la enorme cantidad de monografías que se han escrito sobre Historia de la Educación Española e Hispanoamericana. Pero a la hora de pensar en las grandes líneas historiográficas, detectando en ellas la inclusión de lo colonial, lo primero que hemos planteado es quién ha escrito sobre eso, sobre Historia de la Educación Española, acerca de Historia de la Educación Hispanoamericana, finalmente de Historia de la Educación Iberoamericana o Latinoamericana, con una perspectiva de globalidad, de integración, de nuevas perspectivas?

Caben en un taxi, esto es, en los dedos de una mano. A saber: podrían integrar tal catálogo obras como la antología de *Textos Pedagógicos Hispanoamericanos ...*, de Galino, las inclusiones de las obras de Zuluaga o Capitán — referidas casi todas a España — las monografías de Puiggrós, especialmente *Imperialismo y Educación en América Latina* y *La educación popular en América Latina* o las acotaciones del manual de *Historia de la Educación...* de Francisco Larroyo e incluso la manera de introducir la Historia de la Educación Española e Hispanoamericana que se «practica» en la *Histoire Mondiale de l'Éducation...*, bajo la dirección de Mialaret/Vial... Pero en puridad, sólo tres obras cumplen los «requisitos» de amplitud de mirada y perspectiva, intento de explicación regional o continental e incluso en un sólo caso, referencias conjuntas a América y España. Estas Obras son las de:

- + Emilio UZCATEGUI. *Historia de la Educación en Hispanoamérica*. Quito: Editorial Universitaria, dos ediciones en 1973 y 1975.
- + Gregorio WEINBERG. *Modelos educativos en la Historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz-Unesco, Cepal-Pnud, 1984.
- + Agustín ESCOLANO BENITO (Coord.). *Diccionarios de Ciencias de la Educación. Historia de la Educación*. I y II. Madrid: Anaya, 1984 y 1985.

* * *

Las «Notas Preliminares» del libro de Uzcátegui son muy interesantes porque delimitan el alcance y las posibilidades de una obra de tal título:

— No se ha acabado el tema: existe muchísimo material pero muy disperso; se trata de una tarea para generaciones o equipos de investigadores; la base del estudio son monografías nacionales. Es, sin embargo, la primera *Historia de la Educación Hispanoamericana* que se escribe sobre estos presupuestos.

— Hispanoamérica es un todo unitario, por su contenido, estrato, ancestros indígena e ibérico, por numerosos componentes culturales. Son palabras literales del autor, que sigue «por mi parte me declaro ciudadano iberoamericano y por esto me considero asistido del derecho a juzgar a esta gran Nación como uno de sus elementos integrantes» declaración no retórica, pues obedece a los inconvenientes de nacionalismo que el autor ha subrayado previamente.

— No se incluye a Brasil: «ante la magnitud de la tarea hemos de renunciar a ello».

Hay que advertir que el autor habla en estas páginas de Iberoamérica, incluyendo, claro está a Portugal y el Brasil. El título del manual se refiere a Hispanoamérica. No se arguye, pues, con consideraciones historiográficas.

— No se ha explotado la documentación indo-americana. Y se señalan las deudas y matices debidos al consejo, el saber y la amistad de grandes pedagogos hispanoamericanos como Mercante, Sáenz, Salas, Labarca, Mantovani, Nieto Caballero, Beltrán Prieto, Donoso Torres, Olaizola...

La obra, de cerca de 600 páginas, se organiza en torno a V Partes o Edades: origen de las culturas americanas; «La Edad Media Americana» (la época colonial); la Edad Contemporánea (con una división por países a lo largo del XIX y primera mitad del XX, siguiendo un criterio geográfico de Norte a Sur, extensos, que ocupa dos Partes divididas en un total de 16 capítulos); el siglo XX (con unas extensas notas sobre la educación americana en los últimos años y el recorrido país a país que ilustre ese examen inicial).

La obra termina con unas interesantes pero no incluidas — presentadas históricamente — anotaciones sobre las enseñanzas de la historia de la educación en Hispanoamérica, un Apéndice extemporáneo sobre los sistemas educativos del Area Andina y una seleccionada, interesante y puesta al día Bibliografía sobre Historia de la Educación Hispanoamericana.

Como se ve por lo dicho, por estas apresuradas y seguramente injustas notas a la obra del Profesor Uzcátegui, no estamos propiamente ante una obra de Historia de la Educación en sentido estricto: no son sólo ni especialmente criterios históricos o historiográficos los que forman el esqueleto o la trama de su obra: Uzcátegui quiere ser ecuánime hasta en el reparto de espacio y trata de hablar por igual de México o Paraguay, o Puerto Rico.

No hay valoraciones especiales o especializadas. Se ha hecho una historia país a país, siglo a siglo. Pero no se han intentado relaciones, aunque el propio autor en ese interesante final citado busque algo así, pero al margen de la narración: «hay un apreciable grado de homogenización en el proceso educativo de Hispanoamérica y cierta similitud en las grandes líneas de desarrollo, aunque a veces con diferencia de tiempo. Por lo

común poco se distingue un país de otro, más en cuestiones de detalle y rara vez en lo sustancial» (p. 496), observaciones a veces desvaídas pero dignas de ser investigadas en detalle:

«A más de la avasalladora influencia española de tres siglos, regístranse aportaciones francesas, inglesa, alemana, norteamericana y en menor escala italiana, belga, sueca y suiza. Algunas han incidido con tanta fuerza y con metodología renovada que bien puede hablarse de colonialismo cultural. Más recientemente se inicia la influencia rusa y socialista en general».

Ese es el estilo de historiación del libro: decir cosas relevantes, anunciando realidades pero sin entrar definitivamente en el tema, que rompería el intento de media aritmética general. Creemos, a causa de ello, que Uzcátegui, que viene de los restos de una historiografía que se debate entre liberales y conservadores, que es catedrático en la Universidad de un país como el Ecuador, dividido entre García Moreno y Alfaro, un país amerindio pero que ha de progresar y prepararse al futuro de la nueva educación, ese autor intenta, con la gran cantidad de información que posee, una mirada nueva que no termina de serlo, pero que anuncia numerosas posibilidades historiográficas fundamentalmente la idea de una educación hispanoamericana en su conjunto. Y en esto es el primero:

«Tomada en conjunto unitario, América Latina ofrece un proceso ininterrumpido de grandes adelantos en sus instituciones e ideales educativos, algunos de los cuales originados en un determinado país han irradiado su influjo al continente, llegando a convertirse en elemento común. Nótese una verdadera internacionalización de los problemas educativos y de sus soluciones. Grandes hitos en la historia de la educación hispanoamericana son los movimientos reformadores de Sarmiento en Argentina, Varela en Uruguay, Arévalo en Guatemala, etc.; la reforma universitaria de Córdoba; la reforma, la revolución y las misiones campesinas mexicanas; el Código del Niño uruguayo; el Código Boliviano de la Educación; la reforma de Cardozo y la renovación integral de 1955 en el Paraguay; los liceos experimentales de Chile; la alfabetización integral de Cuba; las recientes reformas de Chile, Perú, etc.» (p. 498).

Uzcátegui integra las fuentes en el texto, sin citarlas, convierte en lineal el relato ante el temor de la dispersión y el abrumar con apartes. Su concepción del tiempo y las etapas de la historia americana parece todavía la de los historiadores clásicos, tamizada por el acelerado ritmo de la vida hispanoamericana durante los Sesenta. Y no participa para nada de concepciones ideológicas, sociológicas e históricas que planteen el problema de la dependencia o el subdesarrollo de América Latina.

No hay referencias a España en la Edad Contemporánea, ni siquiera en relación al tema inmigratorio o del exilio; hubiera sido un detalle minúsculo en el amplio friso de su perspectiva.

No es un historiador revisionista — entendiendo como tal, en el mejor sentido de la palabra, operar sobre materiales conocidos elaborando interpretaciones de rescate o nuevas — salvo en esa dirección apuntada: la de construir un intento de integración de

los procesos educativos hispanoamericanos. Sólo por eso se va a seguir consultando puntualmente su libro, el de un autor de mucho prestigio personal e intelectual, del linaje de Hernández de Alba, Fernández Heres, Weinberg u otros maestros hispanoamericanos.

En 1984 apareció el manual de Gregorio Weinberg que es hoy el texto universitario más citado de toda Latinoamérica, dada, además, la dificultad de hallar los ejemplares de Uzcátegui o Escolano en las librerías americanas. Weinberg desempeñaba la Cátedra de Historia de la Educación Argentina, a la que añadió la Historia de la Educación Latinoamericana, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires, había trabajado años en CEPAL con Medina Echavarría y en UNESCO en cuya publicación, *Perspectivas*, había publicado un adelanto-resumen de su trabajo.

Desde el mismo título — «modelos», asociados a «estilos de desarrollo» — el libro de Weinberg es sumamente novedoso. El autor cita a lo largo de las páginas a lo más granado, avanzado y moderno de las letras, la sociología, la historia, la literatura y la educación americanas. Y declara paladinamente su deuda conceptual con parte de los estudiosos del desarrollo en América Latina desde los años Sesenta: Aníbal Pinto, Jorge Graciarena... La idea central del trabajo es hablar de modelos de época, lo que no significa hacerlo de modelos «consensuales», sino referidos al sistema de dominación y a la estructura de poder: se habla de estructuras oligárquica o democrática, del «Poder», de los «agentes del desarrollo» y se utilizan las categorías de Colonia, Patria, Proyecto Nacional...

Es decir, nos encontramos ante una obra que parte de categorías acuñadas por las Ciencias Sociales en América durante los últimos veinte años, que refiere la perspectiva histórica en clave de problemas modernos y trata de girar definitivamente la historia positivista, aunque comparta alguna de sus opciones.

Es un manual de una riqueza extraordinaria:

— Por su esquema, sus criterios de periodización: Weinberg divide su trabajo en cinco partes: la educación prehispánica — incoherencia en relación con lo que acabamos de decir, pero que reintroduce, bajo otros parámetros funcionales, tomados hasta del marxismo, el problema del modo de producción asiático, trasladándolo a la dialéctica América-Europa desde el XVI: cómo el modelo educativo [los modelos: Weinberg habla de tres modelos: el lusitano y el español, operando este último sobre dos organizaciones sociales diferenciadas: aztecas e incas], la Colonia, la «Ilustración», y el siglo XIX, prolongado hasta los años Veinte y Treinta de este siglo: amplio capítulo dividido en estudios dedicados a la Emancipación, Liberales y Conservadores, La Educación Popular y la Etapa Positivista.

— Estamos ante un libro donde los estilos y las prácticas de historiación están superpuestos: los criterios de periodización provienen de la historia política, de la historia ideológica, del ciclo de implantación del Estado Liberal.

— El estilo de citación y referencia es muy abigarrado, nuevamente incoherente y sobre todo muy atractivo: Weinberg incorpora directamente al texto sus polémicas con autores u obras que considera conflictivas y hasta «peligrosas»: el injusto y hasta arbitrario trato dispensado a la monografía de Rodríguez Cruz sobre la Universidad colonial, lo ilustra perfectamente. Una gran cualidad de este manual es la inclusión en sus páginas, al pie o intercalado en el texto, de un muy seleccionado y último acopio bibliográfico y hasta documental: es un libro de mucho atractivo, aunque el estilo narrativo de Weinberg no sea extraordinariamente brillante, especialmente a causa de la necesidad de ahorrar materiales tan abundantes y de tan diversa procedencia.

— El libro habla especialmente de los países centrales latinoamericanos, en cierto sentido y pese a la consideración de Amerindia que se revela con la inclusión del primer Capítulo, desde la óptica euroamericana y mexicana. Lo que no debe entenderse literalmente — porque el texto es un esfuerzo desesperado para huir de ello — como la trasposición de modelos historiográficos europeos. Hay que aclarar a este respecto que el autor señala, eso sí, en las conclusiones, que «este trabajo no se ha propuesto levantar un inventario de TODOS los problemas educativos en TODOS los países latinoamericanos» (p. 207).

— El texto se cierra, en una primera clausura, con unas conclusiones de las que citamos:

- la asincronía y asimetría en los procesos de desarrollo de los países de la región.
- la dificultad de la periodización: Weinberg ha utilizado un logomaquia sobre la base de «cultura impuesta» (época colonial), «cultura admitida o aceptada» (Independencia y Edad Liberal) y «cultura criticada o discutida» (el siglo XX, no tratado «por los límites hasta ahora propuestos» (p. 205).
- la propuesta de utilización del concepto de «modelo de educación» a diversos niveles de lectura: crecimiento hacia adentro, hacia afuera, modernización, etc. que permita detectar en diferentes modelos de época variables como el papel del Estado; la educación indígena; educación rural; los problemas educativos en sociedades asentadas sobre minorías o pueblos sojuzgados; el significado del trasplante de ideas, por ejemplo el caso del positivismo; la dificultad o vértigo de las innovaciones; el problema de «pensar» las Universidades desde un modelo distinto, lo que hace que se las niegue, se las cierre, se las combata... Weinberg defiende que sólo una plantilla — que no es tal, porque es una concepción de época — como «modelos educativos» permite elaborar una Historia de la Educación Latinoamericana, dada la diversidad, la asincronía, la desigualdad de las historias, los periodos de desarrollo, la heterogeneidad de los países latinoamericanos ...
- finalmente, se incluye un ejemplo gráfico, mediante un texto ilustrativo, de cada una de las etapas-modelo de que se ha escrito a lo largo de la obra: un texto nahuatl, una indicación de 1598 a los maestros, las Constituciones del Convictorio Carolino

de Buenos Aires, de 1783, un Reglamento para los Maestros de Primeras Letras en el Chile de 1813 y los discursos «fundacionales» de Bello en 1842, en la instalación de la Universidad de Chile y el hermosísimo parlamento dirigido por Hostos a la primera promoción de maestros dominicanos, en 1884.

El libro de Weinberg no permite, porque no se lo propone y porque su estilo de historiación es «latinoamericanista», una historia de las relaciones educativas entre América y la Península Ibérica, pero introduce suficientes cuestiones como para elaborarla. Es curioso a este respecto la cantidad de noticias de «relaciones educativas» que el autor no procesa pero que pueden permitir, incluso dentro de su modelo, que sería lo coherente, un tratamiento al respecto.

Podemos decir que nos encontramos ante un libro moderno, que intenta estar al día, que destapa muchas cuestiones: más que las que resuelve y que por eso, por su concepción de cajón de sastre epistemológico y metodológico — hasta historiográfico: manejando conceptos y estudios de la antropología, la sociología, etc. — ha cambiado el panorama de la producción en historia de la educación en la Hispanoamérica de nuestros días, que lentamente va alejándose de manuales «europeos»: se sigue hablando de los griegos y romanos pero cada día menos... Incluso esta misma actitud habrá de ser incluida en el futuro y las posibilidades de la Historia de la Educación Latinoamericana que indicábamos líneas arriba.

* * *

El Diccionario de Historia de la Educación dirigido por Agustín Escolano merece ser tenido en cuenta para un estudio de sus prácticas de historiación por varias razones:

- Es la producción española de conjunto más recientemente editada, y debe sustituir por ahora a un manual de Historia de la Educación Española.
- Incluye entradas sobre la Historia de la Educación Hispanoamericana.
- Pudiera ser considerado como una producción significativa de una hipotética comunidad científica de historiadores de la educación españoles. En ese sentido, su Introducción es un notable documento, donde se contienen aspiraciones y se historían realidades de la construcción de una Historia Social de la Educación en España.

Como todo Diccionario — o como casi todo: prohibido pensar en Buisson porque esta es una empresa de muy otro cariz — presenta inconvenientes:

- La amplitud de la temática — de la Antigüedad a la educación Contemporánea — ha hecho que, al menos formalmente se adopten criterios de periodización tradicionales. Decimos formalmente porque al estudiar con más detalle los «encabalgamientos» se dibujan peculiaridades, aunque esto responda más a la práctica historiográfica de cada autor que a la global del *Diccionario*..., que la tiene, aunque levemente, en la sucesión de sus entradas.

— Las 76 personas que han redactado las voces de la obra son una población de autores dispersa de cara a sus casi 600 páginas, pero no realmente cuando se comprueba que hay muchos autores con 5 o más entradas. Este último detalle se nota sobre todo cuando se escribe igual de la Antigüedad que del siglo XX: hay un peso del «encargo» que empobrece algunas de las páginas del texto.

— Se habla de Historia de la Educación universal, en principio, lo que excede incluso a los manuales habituales pero, a su vez, dado lo quintaesenciado de cada aportación, se produce un interesante friso de prácticas historiográficas: hay quien habla siempre desde la historia del pensamiento educativo, o desde la filosofía, o prácticas parciales, quien ensaya interpretaciones sociales o económicas... aunque mínimamente.

— En cuanto a las fuentes, la directriz de la obra es citar la última Bibliografía y las buenas ediciones de repertorios, obras de autores, leyes educativas, etc. No puede decirse totalmente que se encuentre en esta obra una verdadera selección bibliográfica, aun contando con la extrema utilidad de la presentada: ahí cada autor ha mostrado su acribia o su displicencia.

Desde el punto de vista de la *Historia de la Educación Española e Hispanoamericana*, podría telegrafarse que:

— De 521 voces del Diccionario... 148 corresponden a Historia de la Educación Española y 42 a Historia de la Educación Hispanoamericana. Abrumadoramente corresponden a autores: apenas rondan la docena las entradas «genéricas» del tipo «La Ilustración en América Latina», etc.

— Aunque la inclusión de algunos autores es absolutamente arbitraria y parece no corresponder a ningún criterio, lo interesante es que se introducen algunos autores importantes y hasta ahora no tratados en los manuales españoles.

— Los corresponsales americanos son de muy reducida área y apenas México está representado en el Diccionario..., aunque nadie imprescindible falte en él.

— Si hubiera que juzgar el tono medio de las aportaciones se diría que hay un gran peso de la educación tradicional y que hay corrientes modernas y contemporáneas que apenas están representadas en la obra. Se nota mucho — aunque esto habría que documentarlo detalladamente — el peso de la tradición académica clerical y el tono hagiográfico o apologético de algunas voces y el excesivo esquematismo en muchas otras.

— El *Diccionario*... tiene una gran virtud o aspiración: sigue hablando e incluso habría que decir que incluye por primera vez noticias de la educación americana hasta casi nuestros días, cuando lo habitual era olvidarse de Hispanoamérica a partir de 1824 y de Cuba y Puerto Rico a partir de 1898, aplicando criterios exclusivos de historia política o diplomática.

Resumiendo: estamos ante el primer *Diccionario de Historia de la Educación español* y que probablemente refleja las consideraciones que Escolano, García Carrasco

y Pineda Arroyo han dejado escritas acerca de la producción pedagógica española coetánea. Teniendo en cuenta que una obra de este tipo es de muy difícil elaboración, es de esperar que las futuras ediciones se renueven y aumenten y, si fuera posible, presentaran una línea historiográfica más homogénea o identificable como un paso más en esa línea de historia total, historia social, etc. y con una consideración mucho más amplia y al día de la Historia de la Educación Hispanoamericana e incluso de la Historia Contemporánea de la Educación Española que refleje el interesante estado de estos estudios entre nosotros.

2. DE LA COLONIA A LO COLONIAL

Con el tempo habitual en la renovación historiográfica, la Historia de la Educación Colonial Hispanolatinoamericana apenas cuenta medio siglo y mucho menos si se consideran las aportaciones significativas durante un período sostenido de tiempo.

Las consideraciones sobre la historiografía americana, que antes poníamos en boca de Germán Colmenares, la constitución pedagógica de Hispanoamérica⁽³³⁾, la «americanización» de la educación latinoamericana⁽³⁴⁾, los procesos ideológicos en la educación americana⁽³⁵⁾, etc. han sido determinantes en la inclusión de la categoría colonial en esa historiografía.

Es necesario advertir, sin embargo, que la inclusión de la categoría de lo colonial en la Historia de la Educación Española e Iberoamericana, se lleva a cabo muy recientemente y en el marco de la renovación, la ampliación y la adopción de las categorías de la moderna historia social e incluso, como esperamos mostrar, de la historia de las mentalidades.

Hay un dato básico, de infraestructura: la habilitación del Archivo de Indias, en Sevilla y el desarrollo de los estudios de Educación a nivel universitario. Condición imprescindible es la madurez de la investigación que, como en el caso español proviene más del campo pedagógico que del histórico, a excepción de la tradición «clásica» sobre la historia de la Universidad.

En efecto, de educación colonial se escribirá o se hablará-polemizará en las polémicas revisionistas, por un lado, y en la inclusión del sujeto pedagógico americano en la Historia Moderna, por otro.

Por polémicas revisionistas entendemos:

- El enfrentamiento Rodríguez-Bolívar en la historiografía liberal del XIX.
- La polémica Bello-Lastarria en Chile.
- La polémica Alberdi-Sarmiento, alrededor de 1850.
- El enfrentamiento Sarmiento-Avellaneda en la Argentina de 1880.
- La historiografía positivista de la educación, más bien sociología «histórica», del tipo Barreda y Sierra en México.

Como revisionismo entendemos:

- La historiografía de «dictadores»: Rosas, García Moreno, Rodríguez de Francia, Guzmán Blanco, Juan Vicente Gómez...
- La tesis de Stein sobre la continuidad del legado colonial.
- La historia que maneja el concepto de educación como «misión», como «exilio», la historiografía del reproche, indigenista, la sociología illichista, los alegatos de Barbados, la ausencia de debate historiográfico con motivo del Quinto Centenario del Descubrimiento de América.
- Las morfologías históricas, desde Spengler.
- La historia de la educación popular que toma como hipótesis de trabajo los nacionalismos populares, tipo Puiggrós.
- Las sociologías de la Teoría de la Modernización, aplicadas a la Educación Americana.
- La aplicación a la Historia de las categorías de la sociología radical: Carnoy, Bowles, Gintis...
- La aportación del pensamiento crítico-ensayístico, tipo Todorov.
- La aplicación de nuevos campos y principios de las teorías del control y las tecnologías del yo: Foucault...
- Las prácticas de historia nacional en el ámbito de estados plurinacionales o plurilingües.

* * *

A nuestro entender tres son los momentos fundadores de la inclusión de lo colonial en la moderna historia de la educación hispanolatinoamericana:

- El proceso de la Revolución Mexicana. Vasconcelos y Bassols, Lombardo-Caso, Sáenz. Warisata.⁽³⁶⁾
- El debate marxista en relación a la situación de América Latina. Mariátegui, Jesualdo, Ponce. La Reforma Universitaria de Córdoba.⁽³⁷⁾
- La quiebra del modelo ideológico de la «Educación como Desarrollo», la «Idea Educativa Universal» y el estancamiento de la Revolución Cubana.

Otras líneas de investigación:

- En Argentina — a la que nos hemos referido líneas arriba — la reconsideración de lo colonial bajo nuevas perspectivas corresponde, por citar un número mínimo de ejemplos, a estudios del tipo de los Baldó o Lértora de Mendoza sobre la Universidad de Córdoba, de Weinberg, al aplicar las categorías de análisis de CEPAL a la época colonial o a la discusión entablada desde la historiografía de Adriana Puiggrós sobre las opciones de la Independencia y su recodificación en la generación de Sarmiento y posteriores.
- En Venezuela, reiterar la obra de los grandes maestros Pedro Grases — sobre el humanismo americano — Ildefonso Leal, sobre la Universidad de Caracas y su

importancia en la emergencia de la Venezuela Moderna, del Profesor Gustavo Adolfo Ruiz sobre Simón Rodríguez, y de Rafael Fernández Heres sobre el siglo XIX y la ordenación y edición de la documentación sobre educación, desde el punto de vista ideológico y político, venezolana, tarea ingente en la que ha superado a maestros continentales como Uzcátegui, Rivas Sacconi o Hernández de Alba.

- México, como corresponde a su potencialidad y su tradición, presenta varios frentes en la investigación coetánea sobre la educación colonial: citar sólo — sabiendo de lo inevitable de omisiones incluso notorias — a la nueva historia de la Universidad desde el Centro de Estudios sobre la Universidad, en UNAM, los estudios clásicos ya, pese a lo muy reciente de su publicación, de Gómez Canedo o Borges Morán⁽³⁸⁾ — publicados habitualmente en España — y la andadura del Seminario de Historia de la Educación del Centro de Estudios Históricos del Colegio de México: las publicaciones e investigaciones de Gonzalbo Aizpuru — que la han llevado a temáticas tan interesantes como la historia de la educación femenina y de la vida cotidiana — e incluso de especialistas en Educación Mexicana Contemporánea, como Staples, Loyo o Torres, por ejemplo. Sin olvidar aportaciones de investigadores enmarcados en los encuentros de historia regional y provincial o el Seminario sobre Educación Popular, en UNAM, a cargo de Marcela Gómez Sollano.

- En Colombia, las investigaciones sobre Los Jesuítas como Educadores — de Estela Restrepo, de la Universidad Nacional — o el XVIII, a cargo de Soto Arango, Negrín, Arboleda, y el equipo de Martínez Boom, son, junto a la labor de edición de un Archivo pedagógico de Colombia, coordinado por Olga Lucía Zuluaga, de la Universidad de Antioquia, lo último, sin olvidar, como queda reseñado, la tradición de gigantes como Hernández de Alba o Rivas Sacconi, propulsor de la Fundación Caro y Cuervo de Bogotá.

- En España destaca, junto a la labor ingente y la enorme capacidad de trabajo de Agueda Rodríguez Cruz y su Seminario de Educación Hispanoamericana en la Universidad de Salamanca, la línea de investigación desarrollada por Paulino Castañeda Delgado — editor de las *Obras Completas* de Fray Bartolomé de Las Casas — en su Cátedra de la Universidad de Sevilla, acerca de la educación en América, especialmente en el ámbito de la llamada «Ilustración tardía» del siglo XVIII: trabajos como los de Romero Delgado o Gato Castaño⁽³⁹⁾ ilustran perfectamente tan importante y seria línea de estudios. Añadir las aportaciones de investigadores ligados o que acuden a las Jornadas sobre la «Presencia Universitaria Española en la América de los Austrias», organizadas por la Universidad de Alcalá de Henares.

* * *

Estamos en el tránsito de una historiografía colonizada: que aplica hallazgos y categorías de otras prácticas historiográficas. El caso español es paradigmático: cualquier balance

o intento de interpretación de la Historia de la Educación Española encuentra el camino empedrado de exabruptos. La historia de la educación española? Sería tratar de:

- Un país excéntrico y atrasado. Tibetizado.
- Un país sin un manual moderno de Historia de la Educación Española.
- Un país con una ciencia pedagógica y de la educación en estado preparadigmático.
- Un país sin modelo escolar.

Un no-país, probablemente, a tenor de tan optimistas puntos de partida. Al neófito recién desembarcado le serán planteadas, al modo de aporías metodológicas o ideológicas, formulaciones en términos de preguntas impresionantes, metafísicas:

- A qué llamamos España y desde cuándo?
- Educación «española», en España?
- El calvario de la Modernidad. La referencia americana.
- Qué queda de España y qué debe hacer la Historia ante el futuro?

Se trata de una tradición muy hispanoamericana. Si de hacer Historia de la Educación Española e Hispanoamericana que integre las nuevas concepciones, incluido lo que hoy sabemos de historia colonial, va el negocio, planteemos «a radice» las cuestiones. Creemos que eso tiene — y requiere — alguna explicación histórica.

Sobre la historiografía española de la educación pesan un viejo tópico, un nuevo tópico y un interrogante retórico. El viejo tópico consiste en continuar removiendo la noción de decadencia. El nuevo concepto a incorporar es el de dependencia. Finalmente, hay que interpretar el presente. Estamos viviendo una transformación de las relaciones internacionales y no se sabe si se está en la ruta de la superación transnacional del Estado-Nación o en la permanencia de infranacionalidades cosmopolitas.

Lynch, Elliot, Kagan nos han prevenido contra la presencia ideológica del término *decadencia* en la historiografía española. Han tenido, curiosamente, que ser investigadores foráneos los que nos advirtieran contra un prejuicio que arranca del XVII y que se manejó en las empresas culturales del XIX, para España e Hispanoamérica, como han señalado Peset, Friederici o Gerbi. Lo señalamos porque aunque está ausente en obras como la de López Piñero, está sin embargo, muy presente en la *Historia Crítica del Pensamiento Español*, de Abellán.

De *dependencia* y atraso van a hablar los liberales, españoles e hispanoamericanos. «Opino porque se colonice España...», dirá en uno de sus exabruptos el desmedido Sarmiento. Y es muy interesante esta función de espejo de los intelectuales americanos de paso por España, portavoces de una ideología de descalificación de la presencia cultural y política española en el mundo, especialmente en América. Los ingredientes de esa «dependencia» son los procesos de la tardía ilustración católica, el pensamiento reaccionario español y el afrancesamiento. «Ingredientes» desde diferentes puntos de vista y clases: basta recordar la interpretación que hace el Presidente Azaña⁽⁴⁰⁾ en las Cortes republicanas al entender los años Treinta como los del último intento de la modernización e incluso instauración del Estado moderno en España.

Se revela un verdadero etnocentrismo en la renuencia de historiadores y sociólogos a utilizar la teoría de la dependencia para hablar de la España Contemporánea: pero cuando se habla de la Historia de la Educación española en el siglo XIX estamos asistiendo a procesos sociales idénticos a los de Hispanoamérica, en cuyo caso apostamos por usar en sentido fuerte aquella metodología: cuando se habla de la educación en Canarias, en Andalucía, en Aragón..., de qué estamos hablando sino de un país excéntrico = periférico y dependiente?. Nadie⁽⁴¹⁾, salvo Nadal, Benassar — a veces con ligereza típica de los hispanistas franceses — y algo Viñao, casi nada, en relación con los ciclos de alfabetización, se atreve a aplicar los estudios sobre Dependencia a España. Pero ya lo dijo Costa: en España existía un Estado oligárquico, se constataba un gran retraso en la aparición de la burguesía y era decisiva la presencia de la Iglesia en el duelo moderados-liberales que, curiosamente, representaban dos bandos, ambos... liberales!!

La Transición Democrática coloca a España en situaciones ya transitadas en nuestra historia: una nueva división del mundo, una nueva organización de Europa, una parusía europeísta como ideología de progreso del presente y una historia reciente — la contemporánea y, sobre todo, la coetánea — sin revisar. Con ese bagaje es difícil tener ideas acerca de la relación con Hispanoamérica, como estamos viendo.

Además de los problemas de la sociedad moderna en España, nos hallamos asimismo ante el fiasco de una tradición historiográfica, aunque esta afirmación pueda a su vez ser incluida en algunas de las actitudes antes descritas. Probablemente no es excesivo decir que en España no ha surgido ninguna corriente historiográfica original en lo que va de siglo. Se trata de una carencia que tiene explicación histórica, como es natural. Pero con ella se cierra un círculo, una tenaza, que hasta hace treinta años ha sumido el tipo de explicación acerca de los procesos educativos históricos españoles en explicaciones a la defensiva, castizas y esencialistas, como puede rastrearse, por citar sólo un ejemplo, en la literatura de viajes, réplica nacionalista y patrioterica de las opiniones de los viajeros románticos extranjeros.

En España, a veces, se sigue debatiendo el problema de la existencia de una educación o pedagogía española, la extensión de los límites cronológicos de la españolidad a los tiempos romanos. Se cita a Séneca o Quintiliano como si de los ancestros pedagógicos españoles se tratara, aunque es verdad que carecemos del capítulo que Marrou dedica al mapa escolar romano. La dichosa controversia Castro-Sánchez Albornoz indicó pistas acerca de este tipo de polémica. Indico la palabra «polémica» en lugar de «historia», «sociología histórica» o llanamente «ciencia»: en tiempos de crisis, de intentos de definición o apropiación de la nacionalidad, factor constituyente de toda modernidad, surgen tendencias revisionistas. El tema de la Reconquista, las diferencias de interpretación entre Sánchez-Albornoz y Vigil o Barbero, o con Guichard, a propósito de la sociedad andalusí, ilustran ese origen y la tendencia a la deformación en algunas interpretaciones históricas.

No hemos tenido un Manacorda ni recientemente un Le Goff, pese al Centro de

Estudios Históricos, hoy reinstaurado, aunque los historiadores del Derecho, desde Altamira a los Peset han hecho notables aportaciones a la Historia de la Educación Española. Basta hojear el *Repertorio de Medievalismo Hispánico* para detectar la ausencia de líneas de investigación en nuestra especialidad: es una ausencia presente casi hasta ahora mismo, con excepciones que parece irán en aumento.

Maravall, Rico, Gil, Kagan o López Piñero han señalado las dificultades de la Edad Moderna en España. Todos ellos han ayudado a cambiar o perfilar con monografías las interpretaciones habituales, destacando nuevos temas, señalando autores desconocidos, periodizando de forma diferente y haciendo girar el punto de vista.

Han quedado establecidos la época del nacimiento del Estado moderno y de una nueva mentalidad social, la apelación a la educación, una educación «secular» amparada por el poder civil, práctica y moderna. Asimismo, conocemos el proceso de refeudalización, del «Estado contra la sociedad», que amparará y difundirá una cultura de masas, dirigida, conservadora, urbana, la de la sociedad del Barroco. En medio, las dificultades de arraigo de las ideologías renacentistas, que Rico ha hecho patentes en su libro-leya, *Nebrija frente a los bárbaros*⁽⁴²⁾, y pese a todo el origen y la supervivencia de algo así como «el sistema educativo de los Austrias»⁽⁴³⁾, en medio de un panorama social de los estudios, raquíto y perseguido. Esa refeudalización, que puede seguirse en algunos textos de los pedagogos y políficos del Barroco, infrutiliza los frutos de la relación con América, no planifica ni el mercado ni la industria y dejar languidecer, colonizada, la tradición científica y tecnológica del XV. Quisiéramos dejar anotados algunos datos, tal vez anécdotas:

- Lo temprano del «modelo educativo» español en medio de una economía no organizada de modo moderno. Escolarización temprana e industrialización tardía.
- Los rasgos de esa «escolarización» no significan «el reino de la escuela»: este no llegará hasta comienzos del siglo XX. Escolarización-alfabetización inorgánica, misional, evangelizadora, iconográfica y oral.
- El comienzo de la aparición de la conciencia social acerca de la infancia.
- La extraordinaria dinámica de la vida universitaria.
- Los rasgos castizos, antimeritocráticos, del modelo social de época.
- La marginalidad de los ciclos de alfabetización.
- La existencia de una tradición educativa civil, encarnada en los maestros.
- Ausencia del diálogo empresarios-pedagogos.
- La característica que nos parece más revolucionaria: la ampliación y nueva definición del sujeto social, del sujeto pedagógico, como consecuencia del tratamiento ideológico — jurídico de temáticas originadas por la cuestión americana.

Sobre esa tradición de la educación en la España moderna, es necesario insistir en la extraordinaria importancia — también en las relaciones entre España y América — del siglo XVIII:

- Hay que determinar los ciclos de la educación moderna en España, ese diálogo entre lo viejo y lo nuevo a que nos encaminara Galino desde comienzos de los años 50.

- El tiempo de recuperación de la tradición científica, del comienzo de la presencia social de la ciencia, la primera reforma administrativa borbónica, la tradición pedagógica conservadora: Cervera, Sarmiento, Rexac,...
- La «era de FEIJOO», el diseño de una primera ilustración restringida, de preparación de los agentes de la Luces españolas.
- El «despotismo ilustrado». La organización de partidos, la nueva Administración, el pacto colonial, la reforma universitaria, la asignación o aceptación de modelos económicos regionales, la política de la lengua, la desamortización jesuítica, los escolapios como educadores del regalismo, la nueva moral, la nueva economía, la nueva política de población.
- 1790-1820. La Ilustración tardía. El momento más rico y complejo del proceso del XVIII en España y América. La organización definitiva de la ciencia y la economía. Las guerras civiles. La revolución liberal jurídica. La educación liberal. La detención del ciclo largo de alfabetización.

Del siglo XIX ha dejado dicho Don Manuel Azaña que «...Estamos enredados en una maraña muy siglo XIX. El siglo XIX político no encaja en los términos estrictos del calendario. Empezé en 1789 y concluyó en 1914. Será por nuestro atraso político...»⁽⁴⁴⁾.

Sobre las razones de la industrialización tardía, el atraso económico español y el problema de la dependencia de la España del XIX vamos sabiendo algo y se tienen estudios que permiten aventurar hipótesis acerca de la educación española contemporánea, casi hasta nuestros días:

Apenas se incrementó la infraestructura educativa en España a lo largo del siglo XIX. En ese sentido, el proceso español es una buena ilustración de un caso marginal de industrialización, con peculiaridades: el Estado estaba creado, incluso sólidamente asentado desde la ideología. La nueva Administración fue desarrollando los ciclos de su autoreproducción y falsación. El debate se hará en torno a las ideas de educación y libertad, educación para la libertad y el progreso. El ejemplo típico de Idea de Progreso y Educación, a lo largo de un cañamazo sofisticado: — Constituciones de 1812, 1837, 1845, 1856/[1857], 1869, [1873], 1876, 1931, 1978.

— Leyes Electorales de 1836, 1868, 1870, 1877, 1890, 1907...

— Leyes de Imprenta de 1844, 1868, 1883...

— Concordatos de 1851, 1884, 1953...

— Leyes de Educación: 1821, 1838, 1845, 1857, 1945, 1970.... en el ámbito de las coyunturas políticas revolucionarias de 1808-1814, 1820-1823 y 1936-1939 y las democrático-liberales de 1854-1856, 1868-1874, 1931-1936 y 1977-1990... y a lomos de los efectos de acumulación de 1815, 1832, 1860, 1913, 1960, 1985...

En esta España Contemporánea se van a vivir, pues, los ciclos de la organización del mundo industrial, de organización de la libertad, del nacimiento y la asimilación de la pedagogía obrera, los programas de la pedagogía democrática orgánica, sus fracasos

y sus fugas: la experiencia de la Segunda República, y la traumática experiencia, en la onda de los conflictos mundiales de la década 1935-1945, de la militarización del Estado y la existencia de una de las más feroces dictaduras contemporáneas, resuelta en la recuperación demográfica, ciclos brevísimos y acelerados de modernización — «efectos» los hemos denominados líneas arriba — la enorme presencia de las políticas educativas universalistas desde los años sesenta, el relevo generacional y un modelo muy comentado de Transición Político-Pedagógica. No es exagerado afirmar que la mayor parte de esa historia la transitamos hoy con nueva mirada, adquirida en parte en el tránsito de la historia de América, esto es, la historia de la educación colonial.

EPILOGO

La Universidad española desarrolló desde finales del XIX una intensa vocación americanista que se plasmó en la organización de Congresos y encuentros, la constitución de Sociedades que potenciaran relaciones de tipo cultural, científico y económico con Hispanoamérica y los viajes e intercambios de eminentes profesores e intelectuales de ambas orillas del Atlántico⁽⁴⁵⁾. Fue una tradición que, a pesar de la fanfarria integralista de la Dictadura de Primo de Rivera, reanudó la Segunda República dando rango universitario a los estudios sobre América y creando la Escuela de Estudios Hispanoamericanos en Sevilla.

El exilio republicano, a partir de 1939, y el franquismo obraron una nueva realidad: la Universidad española quedó despoblada de sus mayores talentos, que habitaron las Casas de estudios americanas, creando así un nexo más íntimo que todas las proclamas — y las realizaciones — y programas anteriores. En España no se perdió la relación con América, aunque oficialmente se mantuvieran especialmente con los regímenes políticos autoritarios y sobre la tradición más rancia del «hispanoamericanismo» de Maeztu e ideólogos similares. Pese a ello, la Universidad viva ya nunca se desentendió del tema americano: Universidades como Salamanca, Sevilla, Oviedo, Madrid, Barcelona y a lo largo de más de cuarenta años otras más, fueron dedicándose siquiera levemente a la historia, la economía y la cultura hispanoamericanas, muchas veces bajo el único paraguas del Instituto de Cultura Hispánica franquista.

Hoy estamos en plena parusía europeísta. Y la Universidad española no ha terminado de recuperarse de la cuarentena de la inteligencia a la que la sometió la dictadura franquista. Eso hace que se note desorientación, que no se haya meditado desde la propia y advenediza Universidad de la Transición sobre su papel y su modelo⁽⁴⁶⁾, con contadas excepciones personales. La nueva división del mundo y aún de España impone, además, exigencias urgentes: el tema, casi de armario, de la autonomía universitaria, de la investigación y la profesionalización, de la masificación, de la europeización. En materia educativa, casi todos nuestros expertos manejan un lenguaje meritocrático y asimilador poco meditado⁽⁴⁷⁾ y prácticamente no han descubierto América ni las inmensas

posibilidades de colaboración en el terreno educativo y de intercambio de profesores y alumnos, como expresaba el Rector Electo de la Universidad Iberoamericana de Postgrado, Dr. Ignacio Ellacuría.

La situación de la historia de la educación española — por poner un ejemplo desde el que hablar: podría hacerse lo mismo desde cada país americano — su madurez hace necesario abordar la historia de América como ampliación de su objeto histórico: somos los mejor preparados y sensibilizados para llevarla a cabo. Pero ese es un viaje de ida y vuelta: conocer América, estudiar su Historia de la Educación es incluir a América en nuestro estudios de Educación: cuando se perfilan los diseños curriculares parece mentira que nadie piense que el país mejor situado para preparar estudiosos interesados en América, es España: son precisamente pedagogos y educadores españoles.

Constataba recientemente Octavio Paz que «es muy curioso que no haya ni un solo ensayo moderno español importante sobre Mesoamérica. Todos los estudios son norteamericanos, alemanes, franceses o mexicanos. La literatura española tampoco se ha ocupado nunca de América. Aquí estuvo Cernuda, Bergamín y otros grandes escritores españoles, pero nunca se les ocurrió ocuparse de la realidad mexicana. Para que los españoles descubriesen a Borges tuvo que pasar por Francia y por Inglaterra»⁽⁴⁸⁾.

Es una afirmación típicamente hispanoamericana, esto es, española, con sus exageraciones, errores y todo lo demás. Refleja también la verdad de la poca curiosidad española — nos referimos a los historiadores, incluidos los de la educación — hacia temas no carpetovetónicos, que ya denunciara Herr hace muchos años, en la edición de su obra sobre el siglo XVIII español.

Todo eso es fruto de una mala educación, nutrida de deficiente información:

Las relaciones culturales y educativas entre España y América se han mantenido en medio de polémicas, situaciones de ruptura diplomática, diversidades de regímenes políticos desde principios del siglo XIX hasta hoy mismo, con diferentes alternativas. Pero no se ha perdido la mirada recíproca aunque alguien pudiera decir que no bastan las miradas y que conviene pasar a los hechos. Y los hechos son, hasta ahora, las palabras:

— Las palabras escatológicas — incluso literalmente — acerca de 1992 y el célebre Quinto Centenario, que participan de una cierta «historiografía del reproche» de raíz claramente religiosa, que difunden quienes se sienten en cierta manera herederos de «lo que pudo haber sido y no fue»: 1992, la situación de bancarrota hispanoamericana, los problemas de miseria, analfabetismo, inestabilidad política y progresiva depredación de los recursos naturales del Continente nos están llevando a la reaparición de una «pedagogía misional» que pretende entroncar con la iglesia regular y sus soluciones para la América del XVI, que convierte a Freire en un apóstol, que habla en términos de discurso de «buen salvaje», enarbola una historia providencialista y exige «retractación histórica» de lo que hiciera Colón en Borinquen. Es la «historiografía» que habla de «Cinco siglos de historia y desventura», «las venas abiertas de América Latina», habla de

«pueblos latinoamericanos» y enarbola los programas indigenistas de Barbados, por ejemplo, con apelaciones a las «utopías retrospectivas»...

— Las palabras de quienes defienden una nueva racionalidad y moralidad en las relaciones internacionales, denuncian que las relaciones entre España y América han sido hasta ahora subsidiarias y, además, han sido relaciones Sur-Sur, de una naturaleza muy débil, diferente a la que podrían tener ahora, en una España integrada en las Comunidades Europeas. Se reivindica la necesidad de una historiografía nueva, que incluya las relaciones culturales y educativas, exenta de integristas sentimientos de culpa, que estudie el pasado y prepare para el futuro. Que opta definitivamente por entender que la Historia, española y europea, universal, no se explica sin la americana y viceversa. Y defiende la necesidad de una sostenida política de intercambio especialmente de nivel universitario y profesional.

NOTAS

1. Germán COLMENARES, *Las convenciones contra la cultura*. Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1987, pp. 17-19.
2. L. BRAHM y G. GUTIÉRREZ, *La Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC): análisis de una experiencia*, Santiago, CIDE, marzo de 1989. J.E. GARCIA-HUIDOBRO, J. OCHOA y F. TÉLLEZ, *Tendencias de la investigación sobre educación en América Latina*, Santiago de Chile-Badajoz, septiembre de 1989.
3. Vid. *Perspectiva Educacional* (Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso), n.º 18, diciembre de 1991.
4. J. ORTEGA y GASSET, *Obras Completas. 8: Prólogo para alemanes. La idea de principio en LEIBNIZ y la evolución de la teoría deductiva. Meditación del pueblo joven*. VELAZQUEZ, Madrid, Alianza, 1983, pp. 569-570.
5. Sobre la «medievalidad» de las propuestas de Illich, desde un punto de vista exclusivamente histórico, ver I. ILLICH, «Ciencia del pueblo», in *El Viejo Topo* [Barcelona], Extra 14, 1981, pp. 17-19. Véase «Bolivia y la revolución cultural» conferencia pronunciada por Iván ILLICH ante el Congreso Pedagógico Nacional, en La Paz, enero de 1970, contenida in M. BAPTISTA GUMUCIO, *Antología Pedagógica Boliviana*, La Paz-Cochabamba, Editorial Los Amigos del Libro, 1979, pp. 197-210.
6. Tomada de la epístola *Mundus Novus*, incluida en la edición de las cartas de VESPUCIO de Roberto LEVILLIER, Buenos Aires, 1951.
7. Vid. V. NÚÑEZ, *Modelos de educación social en la época contemporánea*, Barcelona, PPU, 1990.
8. Georg FRIEDERICI, *El carácter del descubrimiento y de la conquista de América*, México, FCE, 1973. A. GERBI, *La naturaleza de las Indias Nuevas...*, México, FCE, 1979.
9. J.L. PESET, *Ciencia y libertad. El papel del científico en la Independencia americana*, Madrid, CSIC, 1987, p. 37.
10. Real Cédula dada en Valladolid el 13 de febrero de 1554. Ver *Novísima Recopilación*, Libro VII, título XXXIX, Ley VI.
11. Ver Julia VARELA, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, La Piqueta, 1983, especialmente pp. 224 y siguientes.
12. I. SOTELO, *América Latina: un ensayo de interpretación*, Madrid, C.I.S., 1980, pp. 29 ss. Cfr. su periodización con la que, para la historia de la educación, ha estudiado A. PUIGGRÓS — que nos parece mucho más interesante y ajustada — en *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980.
13. A. ESCOLANO BENITO, J. GARCIA CARRASCO y J.M. PINEDA ARROYO, *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*, Universidad de Salamanca, 1980, p. 232.

14. Amando DE MIGUEL, *España cíclica. Ciclos económicos y generaciones demográficas en la sociedad española contemporánea*, Madrid, Fundación Banco Exterior, 1987.

15. Enorme dispersión en ese campo: 23 autores con más de tres frecuencias — lo que impide todo intento de articulación explicativa — entre ellos los españoles FEJOO, JOVELLANOS, SARMIENTO, REXACH Y CARBO, HERVAS Y PANDURO, LULL [sic], VIVES, SAAVEDRA FAJARDO, COMELLAS, MANJÓN, RUIZ AMADO, UNAMUNO, ORTEGA Y GASSET.

La «incoherencia» que hemos creído ver en esas afirmaciones se basa en la creencia de que el estudio de cuestiones o autores latinoamericanos, aparentemente está «inflado» por la aportación del crecido número de Tesis de Licenciatura que sobre esos tópicos se elaboran en la Universidad de Barcelona, durante la docencia del Profesor Jaime DELGADO. Curiosamente, eso se recoge en las Conclusiones Generales y no en las específicas de ese capítulo de investigaciones.

16. José María PINEDA ARROYO, *Estudio bibliométrico sobre la literatura pedagógica. Estructura de la productividad y círculos científicos (1940-1976)*, Tesis Doctoral en la Universidad de Salamanca, dirigida por A. ESCOLANO BENITO, 1987. Se cita por este original, luego parcialmente publicado como *Literatura pedagógica española contemporánea (1942-1976)*, Universidad de Salamanca, 1987. La afirmación anterior está recogida en la página 489.

17. *Loc. cit.*, pp. 183 a 199. No hemos recogido, por insignificante — literalmente, no significativo — los datos referidos a la producción bibliográfica: en el caso español está claro que se configura una cultura educativa colonizada — aunque este no sea un término de la ciencia de la ciencia: hasta 1976, en el campo de la Pedagogía, se publican 1,41 libros por autor, de los cuales más de la mitad son extranjeros, no siempre en relación con corrientes o ideas o tendencias ya desarrolladas o en trance de estarlo en España [Ver PINEDA, que matiza la existencia de una pedagogía española, p. 480]. En el terreno de la Historia de la Educación hay muy pocas monografías y casi todo lo publicado son manuales a los que casi nunca se les agrega el correspondiente Apéndice español o se revisa la edición con ese fin. Por otra parte, el número de autores que acceden al campo científico educativo de modo esporádico o accidental es extraordinariamente alto, por lo que la producción por autor es escasísima. El no cumplimiento de las habituales leyes de comportamiento en el intercambio y producción científica hacen que en el caso español no pueda hablarse de comunidad científica en sentido estricto.

18. O.J. RUDA, «Aprender a ser, el Tercer Mundo y América Latina», *Perspectivas Pedagógicas*, VIII, n.º 32, 1973, pp. 507 y ss. También P. FURTER, «La utopía, las reformas educativas y la realidad de América Latina», *Perspectivas Pedagógicas*, n.º 39, 1977, pp. 243 ss. Especialmente A. PUIGGROS, *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980, pp. 191 y ss. También, Martha DEMARCHI de MILA, «El discurso pedagógico latinoamericano», *Revista de Educación del Pueblo* [Montevideo], Segunda Época, n.º 35, abril de 1987, pp. 8-10. Además, *Estado Mundial de la Infancia*. 1984. Madrid, Siglo XXI Editores, 1985. Cada año ha ido publicándose, hasta hoy, la actualización del Informe. Y Jean Pierre JALLADE, *Financiamiento de la educación y distribución del ingreso en América Latina*, México, FCE, 1988. Acerca del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, diseñado en base a las recomendaciones de la «Declaración de México» [septiembre 1979] y la reunión de Quito de abril de 1981, 1 documentación original última comprende: 1. *Evolución cuantitativa de los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*, documento de trabajo para la Sexta Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados miembros de América Latina y el Caribe, Bogotá, 30 de marzo — 4 de abril de 1987. París, Unesco, octubre de 1986, 118 pp. 2. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento a la Segunda Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal...., Bogotá, 24-28 de marzo de 1987. París, Unesco, enero de 1987, 66 páginas, y 3. *La Educación frente a las exigencias del desarrollo socioeconómico, especialmente del desarrollo científico y tecnológico en el contexto de la situación económica actual en la Región*, a la Sexta Conferencia..., París, Unesco, enero de 1987, 51 páginas.

19. Juan Bautista ALBERDI, *Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina* [1852], Edición en Buenos Aires, 146, 2, con prólogo de Alfredo L. PALACIOS, W.M. Jackson Inc. También contenido en C. LOZANO, *Antología de Textos Pedagógicos*, Barcelona, PPU, 1990, 2.ª, pp. 307-314.

20. Obra citada, Buenos Aires, J. Peuser, 1910, 2 vols., Vol.1, p. 612.

21. Ver F.H. CARDOSO, *Mudanças Sociais na América Latina*, São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1969; F.H. CARDOSO y E. FALETTO, *Dependência e Desenvolvimento na América Latina: Ensaio de Interpretação Sociológica*, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1970 y F.H. CARDOSO, *Política e Desenvolvimento em Sociedades Dependentes*, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1971.

22. Véase la Cronología desde la óptica de su historia de *La Educación Popular en América Latina*, que incluye PUIGGROS, México, Nueva Imagen, 1984, pp. 24 ss.

23. Ver G. OSSENBACH SAUTER, «La instauración de los sistemas de instrucción pública en Hispanoamérica», *Poder y Control*, Barcelona, 1, 1988, especialmente pp. 127 a 132.

24. Ver Amparo BLAT GIMENO, *Hermínio ALMENDROS IBÁÑEZ: época, vida y obra*, Tesis de Licenciatura, Universidad de Barcelona, 1985, pp. 6, 97, 214. Director: Antonio PETRUS ROTGER. La obra, escrita en 1962, se publicó en 1981, aunque no se distribuyó hasta 1985. Además, Néstor ALMENDROS, *Cuba: pedagogía y sectarismo*, Madrid, Playor, 1986.

25. He aquí las referencias de las comunicaciones, conferencias espaciales o mesas redondas sobre temas histórico-educativos en ese Pedagogía '90. *Encuentro de educadores para un mundo mejor*. [La Habana, Palacio de Convenciones, del 5 al 9 de febrero de 1990]:

«Ideario pedagógico martiano: La paideia martiana en LA EDAD DE ORO»; «La tradición pedagógica cubana. Coincidencias de las ideas con educadores latinoamericanos»; «Análisis sobre la obra pedagógica del educador cubano Manuel VALDÉZ RODRIGUÉZ»; «Algunos aspectos de la obra educativa de Félix VARELA y MORALES (1788-1853)»; «La personalidad de Félix VARELA en las raíces de la pedagogía cubana. Vigencia de su ideario pedagógico»; «José de la LUZ y CABALLERO: el Maestro y su formación»; «Fundamentales corrientes y tendencias pedagógicas que influyeron en la educación escolar cubana desde fines del siglo XVIII hasta la etapa democrática-popular de la Revolución Cubana (1790-1961)»; «Bosquejo histórico de la génesis del desarrollo de la pedagogía cubana en los siglos XVIII y XIX», «El desarrollo pedagógico en la Villa de Santa María del Puerto del Príncipe en la primera mitad del siglo XIX», «Bosquejo histórico de la educación en Guantánamo», además de una quincena de comunicaciones de otros países latinoamericanos.

26. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile: *Conferencias del Primer Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación*. 30 de noviembre. 1 y 2 de diciembre de 1988, Santiago de Chile, P.U.C. de Ch., Departamento de Filosofía e Historia de la Educación, 1989.

27. José Pedro VARELA y Carlos María RAMÍREZ, *El destino nacional y la Universidad*. Polémica, Montevideo, Biblioteca Artigas, 1965, Prólogo de Arturo ARDAO, 2 tomos.

28. C. LOZANO, «Del apostolado educativo. El contexto cultural de la obra de Paulo FREIRE», *Poder y Control*, Barcelona, PPU, 1988, 1, pp. 155-172.

29. I. ILLICH, *En América Latina, para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1973 y «Bolivia y la revolución cultural», conferencia pronunciada en el Congreso Pedagógico Nacional en La Paz, enero de 1970, contenida in Mariano BAPTISTA GUMUCIO, *Antología Pedagógica de Bolivia*, La Paz-Cochabamba, Los Amigos del Libro, 1979, pp. 197-210.

30. Ver Elena GETINO CANSECO, «Acerca de la educación boliviana», *Poder y Control* [Barcelona], PPU, 1988, 1, pp. 211-222. En septiembre de 1990 se leyó la Tesis Doctoral de la Profesora GETINO CANSECO, de la Universidad Mayor de San Andrés, en la Universidad Autónoma de Barcelona: *Bolivia: influencia de las transformaciones socio-políticas en la educación*, Bellaterra, noviembre de 1989. Director: Adalberto FERRANDEZ ARENAZ.

31. Augusto ROA BASTOS, *Yo el Supremo*, Madrid, Ediciones Alfaguara, 1984, pp. 14, 52, 53, 54 y 25, respectivamente.

32. Miguel de UNAMUNO, «La lección del Paraguay», *El Mercantil Valenciano*, 23 de noviembre de 1919.

33. C. LOZANO SEIJAS, «La Constitución Pedagógica de Hispanoamérica», *Témpora*, Tenerife, Universidad de La Laguna, n.º 15/16, 1990, pp.19-40.

34. C. LOZANO SEIJAS, «La Constitución Pedagógica de Hispanoamérica. 1840-1940», in *Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca, n.º 11, 1992. La propia expresión «LATINOAMÉRICA», de

dudosa fundamentación histórica y antropológica, remite más bien a un capítulo especial — en el marco de la Reforma Universitaria de Córdoba, de 1918 — de la lucha ideológica y de una historia como alegato antes que como disciplina científica. Ver Héctor P. AGOSTI, *Aníbal PONCE. Memoria y Presencia*, Buenos Aires, Cartago, 1974.

35. Adriana PUIGGROS, *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980, pp. 225 ss.

36. Claude FELL, José VASCONCELOS. *Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México postrevolucionario*, México, UNAM, 1989. Narciso BASSOLS, *Cartas*, México, UNAM-IPN-DGDC, 1986. Narciso BASSOLS, *Obras*, Introd. de J. SILVA HERZOG. Preámbulos de A. AGUILAR y M. MESA, México, FCE, 1979, reimp. N. BASSOLS, *La obra educativa de —————* —: *documentos para la historia de la educación pública en México — declaraciones, discursos, decretos, tesis y acuerdos*, comp. de A. LUNA, México, SEP, 1934. Vicente LOMBARDO TOLEDANO, *Obra Educativa*, México, UNAM-DGDC-IPN, 3 vols., 1987. Moisés SAENZ, *Carapan*, Morelia, Gobierno del Estado de Michoacán, 1966. Elizardo PÉREZ, *Warisata, escuela ayllú*, La Paz, Burillo, 1962.

37. J.C. MARIATEGUI, *Temas de Educación*, Lima, Amauta, 1972, 20.^a edc. JESUALDO, *Vida de un maestro*, Buenos Aires, Losada, 1947. JESUALDO, *Fuera de la Escuela*, Buenos Aires, Claridad, 1940. A. PONCE, *Humanismo y Revolución. Antología de textos*, Edic. de J. LABASTIDA, México, Siglo XXI, 1970. [C. Lozano, «La reflexión hispanoamericana acerca de la educación: la obra de Aníbal PONCE», *Témpera*, Universidad de La Laguna, Tenerife, España, n.º 9, enero-junio 1987, pp. 29-42]. Renate MARSISKE, *Movimientos estudiantiles en América Latina: Argentina, Perú, Cuba y México, 1918-1929*, México, UNAM, CESU, 1989.

38. Lino GÓMEZ CANEDO, *La educación de los marginados durante la época colonial*, México, Porrúa, 1982. Pedro BORGES MORAN, *Misión y Civilización*, Madrid, Alhambra, 1987.

39. José ROMERO DELGADO, *Ideas Pedagógicas de NÚÑEZ de HARO*, Huelva, Campo Educativo, 1990. José ROMERO DELGADO, *Aportaciones pedagógicas desde la formación del clero. Los Seminarios reformados por RUIZ de CABAÑAS*, Sevilla, Cuestiones Pedagógicas, 1991. P. GATO CASTANO, *La educación en el Río de la Plata. Acción de José Antonio de SAN ALBERTO en la Audiencia de Charcas, 1768-1810*, Zaragoza, Diputación General de Aragón, 1990.

40. Vid. *Diario de Sesiones de las Cortes*, n.º 55, Madrid, 13 de octubre de 1931, pp. 1666 y ss.

41. Vid. Ignacio SOTELO, capítulo V, «Subdesarrollo y dependencia: el caso de la España decimonónica», in *América Latina: un ensayo de interpretación*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1980, pp. 87-107.

42. Universidad de Salamanca, 1978.

43. Richard L. KAGAN, *Universidad y sociedad en la España Moderna*, Madrid, Tecnos, 1981, pp. 47-116.

44. M. AZAÑA, *La velada en Benicarló*, Buenos Aires, Losada, 1939, p. 90.

45. José Carlos MAINER, «Un capítulo regeneracionista: el hispanoamericanismo», in M. TUÑÓN de LARA, *Ideología y sociedad en la España Contemporánea...*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1977, pp. 149-203.

46. José ORTEGA ESTEBAN, «La crisis permanente de la Universidad. Pasado y presente. El caso de la Universidad española», in *Homenaje al Profesor Alexandre SANVISENS*. Universidad de Barcelona, 1989, pp. 341-350.

47. Cfr. J.L. GARCÍA GARRIDO, «Las ciencias de la educación en la Universidad: una proyección hacia el siglo XXI», in *Universidad y Sociedad*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1988, pp. 165-189. Compárese con Alejandro SANVISENS MARFULL, «La Universidad española y las nuevas demandas científicas y sociales en el área de ciencias de la educación», in *Universidad y Sociedad*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1988, pp. 247-272.

48. Diario *El País*, Madrid, 1 de abril de 1990.