

Agustín Escolano  
Rogério Fernandes  
(Edits.)

# Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)

Fundación Rei Afonso Henriques



Fundación  
Rei Afonso Henriques



LOS CAMINOS HACIA LA MODERNIDAD  
EDUCATIVA EN ESPAÑA Y PORTUGAL  
(1800-1975)



AGUSTIN ESCOLANO • ROGÉRIO FERNANDES  
(Eds.)

# LOS CAMINOS HACIA LA MODERNIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA Y PORTUGAL (1800-1975)

ACTAS DEL II ENCUENTRO IBÉRICO DE HISTORIA  
DE LA EDUCACIÓN (ZAMORA, 7-10 DE JUNIO  
DE 1995), PATROCINADO POR LA FUNDACIÓN  
HISPANO-PORTUGUESA "REI AFONSO HENRIQUES"

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN  
SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/SECÇÃO  
DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



Rei Afonso Henriques

ZAMORA, 1997

© Sociedad Española de Historia de la Educación.

**Autores:** Agustín Escolano, Rogério Fernandes, Manuel de Puelles, Luis Reis Torgal, Isabel Nobre Vargues, Aida Terrón Bañuelos, Maria Cândida Proença, Alejandro Mayordomo Pérez, António Nóvoa, Giovanni Genovesi, Gabriela Ossenbach, Mercedes Vico Monteoliva, Pere Solà Gussinyer, Marta María Chagas, José Claudinei Lomabardi, Diana Soto Arango, José María Hernández Díaz, Leoncio Vega Gil.

EDICIÓN PATROCINADORA POR LA FUNDACIÓN REI AFONSO HENRIQUES Y LA UNIÓN EUROPEA

Fotografía de cubierta:

Interior del Instituto «Claudio Moyano» de Zamora  
(rehabilitación de 1992 del edificio histórico inaugurado en 1919)

D.L.: S. 377-1997

ISBN: 84-922389-7-6

Impresión:

Gráficas VARONA  
Polígono Industrial «El Montalvo».  
37007 SALAMANCA

## Índice general

PRESENTACIÓN .....	9
EDUCACIÓN Y MODERNIDAD. ESPAÑA/PORTUGAL (1800-1975)..	11
– <i>Tres jalones en la modernización educativa de España</i> AGUSTÍN ESCOLANO (Universidad de Valladolid).....	13
– <i>Três estádios na modernização educativa de Portugal</i> ROGÉRIO FERNANDES (Universidade de Lisboa) .....	25
TRANSICIÓN DEL ANTIGUO RÉGIMEN AL LIBERALISMO .....	33
– <i>Incidencia de los factores políticos en la génesis y configuración del sistema educativo español (1809-1836)</i> MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ (Universidad Nacional de Educa- ción a Distancia, Madrid).....	35
– <i>O liberalismo e a instrução pública em Portugal</i> LUÍS REIS TORGAL e ISABEL NOBRE VARGUES (Universidade de Coimbra).....	69
REGENERACIONISMO Y REPÚBLICAS DEMOCRÁTICAS .....	99
– <i>La modernización de la educación en España (1900-1939)</i> AIDA TERRÓN BAÑUELOS (Universidad de Oviedo).....	101
– <i>O advento do republicanismo e a escola republicana (1890-1926)</i> MARIA CÂNDIDA PROENÇA (Universidade Nova de Lisboa) .....	123
AUTORITARISMO Y TECNOCRACIA .....	145
– <i>Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)</i> ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ (Universidad de Valencia).....	147
– <i>A «Educação Nacional» (1930-1974): Análise Histórica e Histo- riográfica</i> ANTÓNIO NÓVOA (Universidade de Lisboa).....	175

HISTORIA COMPARADA.....	205
– <i>La scuola in Italia: problemi e tendenze di rinnovamento dalle origini ai nostri giorni</i> GIOVANNI GENOVESI (Università di Ferrara).....	207
– <i>Por una Historia Comparada de la Educación en España, Portugal y América Latina</i> GABRIELA OSSENBACH (Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid) .....	227
VIDA SOCIETARIA.....	253
– <i>La Sociedad Española de Historia de la Educación</i> MERCEDES VICO MONTEOLIVA (Presidenta de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Universidad de Málaga).....	255
– <i>Actividades da Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação</i> ROGÉRIO FERNANDES (Coordenador da Secção de História da Educação. Universidade de Lisboa) .....	261
– <i>La Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana: trayectoria, campo de actuación y próximas perspectivas</i> PERE SOLÀ I GUSSINYER (Societ d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Universidad Autónoma de Barcelona)...	265
– <i>Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pos-Graduação e Pesquisa em Educação</i> MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO (Coordenadora do Grupo, Universidade de São Paulo, Brasil).....	273
– <i>Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»</i> JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI (Coordenador do Grupo, Universidade de Campinas, Brasil) .....	277
– <i>La Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana</i> DIANA E. SOTO ARANGO (Coordenadora de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana) .....	291
VARIA.....	295
– <i>Colaboración científica en Historia de la Educación entre España y Portugal</i> JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (Universidad de Salamanca) .....	297
– <i>En torno a las relaciones entre moderantismo y educación en España</i> LEONCIO VEGA GIL (Universidad de Salamanca) .....	305



## Presentación

El presente volumen reúne los textos de las intervenciones que tuvieron lugar en el *II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*, celebrado en la ciudad de Zamora entre el 7 y el 10 de junio de 1995, organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y la Secção de História da Educação de la Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação en colaboración con el Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo» y la Fundación «Rei Afonso Henriques». Del comité académico y de gestión formaron parte los profesores Agustín Escolano, José María Hernández, Leoncio Vega, Miguel Ángel Mateos y Juan Carlos Alba, y al encuentro asistieron unos sesenta investigadores en historia de la educación, procedentes de las universidades e instituciones docentes superiores de los dos países.

El *corpus* de la publicación incluye, además de las ponencias presentadas en torno al *leitmotiv* del encuentro —el proceso de modernización educativa en España y Portugal desde los orígenes de sus respectivos sistemas educativos nacionales hasta las experiencias de los últimos regímenes autoritarios—, los textos de historia comparada de la escuela en otros países de nuestro común entorno europeo (Italia) y latinoamericano, los informes acerca de las actividades científicas de las sociedades de historia de la educación presentes (España, Portugal, Países de Lengua Catalana, Brasil, América Latina) y una sección de «varia» que recoge el resumen de la mesa redonda sobre proyectos de cooperación científica y la presentación del libro de estudios en torno a la ley Moyano editado por aquellas fechas por el Instituto de Estudios Zamoranos, patrono del evento.

La celebración de este II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación consolida la comunicación abierta con el primero, celebrado en la localidad portuguesa de San Pedro do Sul en 1992, y los trabajos presentados en el nuevo profundizan en el mutuo conocimiento de las realidades culturales y educativas de los dos países, tanto tiempo ignoradas, pese a la proximidad de los unos respecto de los otros. Si en el primer coloquio se llevó a cabo una presentación general del desarrollo de la historiografía de la educación en ambos países, así como de algunos temas de interés común, en este segundo el programa académico se centró en el análisis de

tres ciclos históricos comparables por el marco cronológico en que se encuadran y por los problemas que tuvieron que afrontar en su desenvolvimiento los respectivos sistemas educativos nacionales: a) transición del Antiguo Régimen al liberalismo; b) regeneracionismo y repúblicas democráticas; c) autoritarismo y tecnocracia.

Como se hizo notar en la introducción a las actas del primer encuentro, el incremento de los contactos personales entre los investigadores de los dos países en los últimos años, así como la participación conjunta de muchos de ellos en iniciativas de ámbito internacional, suscitaron las expectativas necesarias para la puesta en común de realizaciones y proyectos. En las conversaciones que generó esta segunda reunión científica se evidenció aún más al interés que para las comunidades de historiadores de ambos países tiene este tipo de contactos regulares, enfatizándose además la idea de insertar nuestro trabajo intelectual en el marco de un proyecto más amplio ordenado a elaborar una historia comparada de la escuela en Europa y en los países latinoamericanos que, por razones de lengua y cultura, mantienen con nosotros especiales vínculos de tradición y una cierta convergencia de programas. Ello se propició, principalmente, desde las sesiones dedicadas a la historia comparada y a través de los informes, que también se incluyen en esta publicación, acerca de la vida societaria de los grupos de investigación en historia de la educación de América Latina. Esta apertura a realidades externas más amplias es sin duda la más saludable actitud para eludir cualquier tentación de «iberismo».

El tercer encuentro, a celebrar en Portugal, tendrá lugar, previsiblemente, en 1998. En él se abordarán nuevas temáticas que abrirán cauces nuevos a la comunicación científica e intelectual de nuestros colectivos de investigadores. Esta secuencia de encuentros es la que consolidará el diálogo entre las dos culturas en contacto, propiciando la reconstrucción de nuestras memorias nacionales, diferentes en muchos aspectos, pero próximas también en otros, y recuperando el tiempo perdido en nuestras historias paralelas, pero incomunicadas.

Antes de finalizar esta presentación, ha de dejarse constancia expresa de nuestro agradecimiento a las instituciones que han hecho posible la organización de este II Encuentro. En primer lugar, al Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo», que no sólo atendió con ejemplar hospitalidad a las necesidades materiales de la reunión, sino que, a través de su Presidente y Secretario, los profesores e historiadores Miguel Ángel Mateos y Juan Carlos Alba, tuvo una presencia activa en la planificación y el desarrollo del Encuentro. También a las instituciones regionales, provinciales y locales (Junta de Castilla y León, Diputación Provincial de Zamora, Ayuntamiento de Zamora, Ayuntamiento de Toro, Caja España), que con cortesía y generosidad proporcionaron cobertura al evento, y a la recientemente erigida Fundación Hispano-Portuguesa «Rei Afonso Henriques», que igualmente apoyó la realización del coloquio y ha patrocinado la edición de estas actas. A todos ellos, pues, nuestra gratitud y nuestro reconocimiento.

AGUSTÍN ESCOLANO y ROGÉRIO FERNANDES

EDUCACIÓN Y MODERNIDAD.  
ESPAÑA-PORTUGAL  
(1800-1975)



# Tres jalones en la modernización educativa de España

AGUSTÍN ESCOLANO  
Universidad de Valladolid

## INTRODUCCIÓN

El II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación, que reunió en la ciudad de Zamora (España), entre 7 y el 10 de junio de 1995, a más de cincuenta estudiosos del pasado educativo de España y Portugal, centró sus exposiciones y debates en torno al análisis comparado del proceso seguido por los sistemas públicos de educación de ambos países en el camino hacia la modernización de sus estructuras en las relaciones con el sistema social y cultural en el que estos sistemas se integran.

No era posible obviamente abordar tan amplio objetivo, en todas sus etapas y facetas, en el reducido marco temporal en que se desarrolló el evento. Por ello, los organizadores decidimos seleccionar algunos ciclos históricos significativos de la evolución de los sistemas educativos nacionales de España y Portugal, que además fueran cotejables en cuanto a la cronología —con los desajustes obligados por la historia de cada país— y a los aspectos temáticos a abordar, con el fin de propiciar las oportunas tareas comparativas.

Por lo que se refiere en España —lo referente a Portugal es presentado en el artículo siguiente por el profesor Rogério Fernandes—, se abordaron tres jalones bien representativos de nuestra historia contemporánea:

- *La génesis y configuración del sistema nacional de educación en la transición del Antiguo Régimen al liberalismo (1808-1868)*, con ponencia a cargo del profesor Manuel de Puelles, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- *La modernización educativa en la España del primer tercio de nuestro siglo, entre el regeneracionismo y la Segunda República (1900-1939)*, ponencia que fue expuesta y defendida por la profesora Aida Terrón, de la Universidad de Oviedo.

- *La educación en la España del franquismo entre el autoritarismo y la tecnocracia (1939-1975)*, ponencia presentada por el profesor Alejandro Mayordomo, de la Universidad de Valencia.

## MODERNIZACIÓN/MODERNIDAD

El constructo «modernización» procede, como es bien sabido, del campo de las ciencias sociales y ha sido objeto de interpretaciones muy diversas e incluso contradictorias<sup>1</sup>. La sociología funcionalista anglosajona de posguerra lo lanzó como un concepto teórico que sirviera para analizar y explicar el paso desde el final del colonialismo a las nuevas formaciones nacionales. El concepto de modernización funcionaría, a este respecto, como marco de referencia en los procesos de racionalización económica, política y tecnológica, y vendría definido con criterios y lenguajes adoptados de los países que lo formulaban. De este modo, el nuevo marco teórico nacía como un constructo prejuiciado, lanzado por los líderes americanos o europeos para legitimar determinadas estrategias de desarrollo. Por lo demás, este modelo adoptó formas reduccionistas al identificar modernización con industrialización, urbanización y desarrollo económico. Además, por las tradiciones evolucionistas en las que se sustentaba el constructo (neodarwinismo, idea de progreso), la idea de modernización abrió paso a las nuevas teorías sobre el cambio social y la meritocracia, suscitadas, como es conocido, por la sociología burguesa occidental.

Pero no es este el planteamiento del que se partió al diseñar el encuentro entre los investigadores portugueses y españoles. En su uso historiográfico, *moderno* se opone a tradicional y alude, en el marco también de determinadas concepciones evolutivas, a un cierto estadio superior en el proceso de cambio histórico respecto a la situación precedente de las sociedades.

En relación con la estructura temática propuesta para este encuentro, el concepto de modernización se utilizó para asegurar una cierta cohesión estructural y dinámica a los tres jalones históricos analizados, teniendo en cuenta que entre ellos no existe solución de continuidad cronológica, pero que, cada uno en su contexto y peculiaridades, viene a representar procesos de cambio —no necesariamente de progreso, al menos en todos sus aspectos— económico, social, cultural y político, con transformaciones significativas en el mundo de la educación.

Junto a modernización, la categoría «modernidad» fue también utilizada, no sólo en la convocatoria del encuentro, sino también en los textos e intervenciones.

Como se sabe, el término modernidad se utiliza hoy con carácter extensivo, más allá de las referencias históricas específicas con que se alude a los siglos llamados «modernos». En general, se suele aceptar el uso de moderno para explicar,

<sup>1</sup> C. SOLE: *Modernización: un análisis sociológico*, Barcelona, Península, 1976.

entre otros casos, la reacción de los «novatores» de fines del XVII respecto de arbitristas decadentes, de los ilustrados *versus* los integristas, de los liberales frente a los absolutistas del Antiguo Régimen, de los regeneracionistas contra las oligarquías de la Restauración... Los conceptos de moderno y modernidad reaparecen en aquellos periodos históricos en los que se toma conciencia de estar instalados en una época nueva y esta nueva actitud establece una relación renovada con los antiguos. Estos constructos suelen referirse más a los procesos de cambio cultural<sup>2</sup>.

En resumen, la propuesta de utilización de los conceptos modernización/modernidad en el marco de este encuentro entre historiadores de dos países próximos iba orientada a facilitar el cotejo comparativo en lo que se refiere, por una parte, a los procesos de transformación que se han operado en la infraestructura de los dos sistemas educativos y en sus niveles de implantación social, y por otra, a los cambios culturales, en los que hay que incluir los pedagógicos, que han acompañado a la evolución de los sistemas.

La implantación de un sistema educativo es un aspecto más de la modernización de la sociedad, pero también está sometida íntegramente a procesos de avance y retroceso que expresan su dinámica de orientación hacia niveles más o menos modernos. Un sistema social y un sistema educativo estarán más o menos modernizados en función de los logros de implantación de su red escolar, de su adecuada y justa distribución geográfica y social, de los equipamientos materiales y pedagógicos con que implementen las innovaciones, de los modelos de formación y profesionalización de los maestros que regenten las instituciones... Y todo esto se puede objetivar mediante indicadores que puedan ser cotejables, y que faciliten futuras investigaciones comparativas.

De otro lado, la educación está también condicionada por procesos que afectan a la modernidad cultural. En este sentido, los sistemas educativos y pedagógicos estarán más o menos modernizados si responden adecuadamente a los cambios que se operan en los sistemas de valores, si sus *curricula* son revisados en función de las innovaciones científicas y culturales, si introducen criterios de racionalidad pedagógica en sus métodos y si se interrelacionan con las mutaciones discursivas, sociales y culturales que se operan en su entorno<sup>3</sup>.

## POR UNA HISTORIA COMPARADA

Otra característica del programa de este II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación, en parte ya aludida en las anteriores consideraciones, fue el intento de

<sup>2</sup> Véase J. HABERMAS: «La modernidad, un proyecto incompleto», en *La posmodernidad*, Barcelona, Kairós, 1985, p. 20 y ss.

<sup>3</sup> Sobre las relaciones entre educación y modernidad desde la perspectiva historiográfica se pueden ver: R. H. BECK: *Lectures on modernization*, Salamanca, Papers of Erasmus Seminar on Education and Modernization, 1990. M. D. SHIPMAN: *Education and Modernization*, London, Falveard, 1971, pp. 13-16.

establecer pautas que permitan en un futuro próximo abordar una historia comparada de la escuela en nuestros dos países y en el contexto más amplio de los sistemas educativos europeos.

El mutuo reconocimiento que ambas comunidades de investigadores han expresado en diversas ocasiones acerca del escaso conocimiento que, a pesar de la proximidad, hemos tenido unos de otros, y la integración actual de nuestros países en el más amplio contexto de la Unión Europea exigen planteamientos historiográficos más relacionales.

Existe entre los historiadores españoles la conciencia de que nuestros trabajos apenas han podido superar el marco de lo español<sup>4</sup>. El aislamiento en el que se han formado, en general, los académicos que hoy trabajan en las universidades explica que nuestras contribuciones al conocimiento de la historia pedagógica de otros países europeos sean contadísimas y desde luego puntuales. En los últimos años la presencia en las reuniones internacionales de historiadores españoles es cada vez mayor, y ello es un indicador de apertura y esperanza. Pero este es un hecho aún reciente<sup>5</sup>.

Aunque ello no nos sirva de descarga, debe también constatar que gran parte de las investigaciones de nuestros colegas foráneos suelen tener un marcado carácter local o nacional. Los congresos internacionales, como los que convoca anualmente la ISCHE, a los que acude habitualmente una nutrida representación española, están presentando una historiografía acumulativa de «casos nacionales», sin haber logrado, pese a la intención expresa de las convocatorias, crear las bases reales y formales para una necesaria historia comparada de la educación.

Esta situación no debe sostenerse por mucho tiempo. En primer lugar, porque la investigación histórica ha de ser obligadamente comparativa si quiere pasar del relato descriptivo y buscar la explicación de las diferencias y homogeneidades. También, porque un interés superior, intercultural, va a condicionar en el futuro, incluso en el plano de las prioridades, los apoyos institucionales y económicos que se presten a los estudios históricos.

La necesidad de crear marcos de relación se ha de suscitar primero entre los investigadores de los países con expectativas sociales y cultural compartidas. Este fue el móvil que nos ha llevado a plantear, junto a los profesores Genovesi, Fernandes, Nóvoa, Ossenbach y otros, la puesta en marcha de un grupo de trabajo que impulse, como ya se está haciendo en el terreno de la historia económica<sup>6</sup>, la cons-

<sup>4</sup> La afirmación anterior es extensible a todos los ámbitos de la historiografía. Véase J. ÁLVAREZ JUNCO y S. JULIA: «Tendencias actuales y perspectivas de la investigación en historia contemporánea», *Tendencias en Historia*, Madrid, CSIC, 1990, pp. 56 y 61.

<sup>5</sup> En relación a la historia de la educación, véase nuestro trabajo: «La investigación en Historia de la Educación en España: tradiciones y nuevas tendencias», en A. NOVOA y J. RUIZ BERRIO (eds.): *A História da Educação em Espanha e Portugal*, Lisboa, SPCE-SEDHE, 1993, pp. 76-78.

<sup>6</sup> Véase L. PRADOS y V. ZAMAGNI (eds.): *El desarrollo económico en la Europa del Sur: España e Italia en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza, 1992. Algunos trabajos insertos en esta compilación aluden también a Portugal.



trucción de una historia comparada de la escuela en la Europa del Sur. Los análisis nacionales son cada vez más insuficientes para comprender incluso la propia realidad y demandan explicaciones contextuales más amplias que permitan examinar no sólo las peculiaridades de cada comunidad, sino también las características estructurales que afectan a grandes regiones plurinacionales, con tradiciones, economías y comportamientos en parte comunes.

## DISCONTINUIDAD Y RETRASO

Dos características notorias del proceso seguido por España en la modernización/modernidad de sus estructuras económicas, culturales y educativas son la discontinuidad y el retraso.

España pudo en varias ocasiones alcanzar la «altura de los tiempos» —expresión orteguiana que alude, entre otras cosas, al nivel de modernidad—, como advirtió P. Laín en una magistral disertación sobre las crisis de nuestra cultura<sup>7</sup>. Desde la primera Modernidad (la Modernidad con mayúscula), el país dispuso de diversas oportunidades para situarse al nivel que los tiempos exigían, pero —en la opinión del conocido académico— ni los *novatores* de fines del XVII, que suscitaban la primera querrela antiguos-modernos con los filósofos de la tradición, ni los *ilustrados*, que opusieron sus ideas y programas de modernización a la ignorancia, la barbarie ultramontana y la superstición, ni los *regeneracionistas* de la última encrucijada de entresiglos, que intentaron dar al traste con nuestra secular decadencia, pudieron asegurar continuidad a un proyecto nacional plenamente europeizador y moderno.

Este dictamen, discutible hoy, al menos en parte, desde la óptica de los historiadores adscritos al llamado paradigma del «retraso», por reflejar aún la influencia de los análisis que se hicieron en el pasado desde el paradigma del «fracaso», expresa no obstante la discontinuidad de nuestro proceso histórico hacia la modernidad, si bien pueda convenirse que otros países habrían seguido desarrollos igualmente discontinuos o que nuestro camino en dirección hacia la modernización, pese a las arritmias, hubiese sido progresivo<sup>8</sup>.

El paradigma clásico partiría del conocido veredicto orteguiano según el cual a España le habría faltado el «gran siglo educador» y se continuaría en el análisis de los sucesivos traumas históricos que jalonarían nuestro pasado. Arbitristas, novatores, ilustrados, liberales y regeneracionistas habrían fracasado en sus afanes modernizadores; las revoluciones burguesa e industrial se habrían frustrado; nuestra historia sería, en definitiva, una historia de rupturas, discontinuidades, frac-

<sup>7</sup> P. LAÍN: *La cultura española ante el fin de siglo*, conferencia de clausura del Simposio sobre el tema, Universidad de Salamanca, 1984. Las ideas aludidas corresponden a notas tomadas directamente en la exposición.

<sup>8</sup> Véase el trabajo citado en la nota 1, pp. 55-56.

sos... Desde esta perspectiva, España se encontraría, incluso hoy, en otra coyuntura finisecular que se presenta como la «última oportunidad» (adviértase que la conferencia referida corresponde a 1984). Unas décadas después, el país vuelve a vivir nuevas expectativas de modernización: integración europea, renovación de infraestructuras y servicios, nuevos horizontes culturales y educativos... Este nuevo clima propicia la sustitución, en el campo de la historiografía, del paradigma del «fracaso» por el del «retraso», fórmula más motivadora y tal vez más realista y objetiva, no exenta, pese a su general aceptación, de ciertas tentativas de revisión, como las que se han suscitado en ciertos círculos ante el horizonte del nuevo 98.

La historiografía del «retraso» o «atraso» ofrecería, pues, una nueva visión de nuestra realidad pasada, afirmando un «lento pero sostenido crecimiento» en lo económico desde el XIX, y sobre todo a partir del primer tercio de nuestra centuria. Los «atrasos» se medirían con respecto a otras economías europeas, a cuyos modelos de desarrollo se ajustaría, desde un nivel más a la baja, el nuestro, tanto en los avances como en los estancamientos y retrocesos. En lo cultural, independientemente de las peculiaridades propias de cada caso nacional, los procesos se podrían acompañar también.

La dialéctica entre estas dos versiones de nuestro pasado tiene un valor crítico en relación con el estudio de la modernización, porque hablar de fracaso o del atraso supone justamente referirse a los logros o frustraciones en el desarrollo de nuestra economía y cultura contemporáneas, a los ritmos (continuidades/discontinuidades, *délais* con otras historias nacionales o con el *tertium comparationis* que se establezca) y a los equilibrios o desequilibrios entre los diversos ámbitos de la modernidad.

Por otra parte, el debate historiográfico no sólo revela dos visiones del pasado, sino que condiciona la misma construcción histórica en el futuro. En pocos años, como se ha visto, se ha pasado de hablar acerca del fracaso de nuestras revoluciones burguesa e industrial a la tesis del atraso en el ritmo del proceso de modernización nacional, del pesimismo histórico al posibilismo, de cierto fatalismo apocalíptico a la esperanza racionalizada. Este cambio tiene que ver sin duda con la influencia del presente, de cada presente, en la formulación de los marcos teóricos, las hipótesis, la elección y ordenación de las fuentes y hasta las expectativas de síntesis de la investigación histórica. Cada generación reconstruye la imagen del pasado no sólo a partir del conocimiento acumulado sobre el mismo, sino desde los presupuestos que se suscitan a partir de su propia sensibilidad y circunstancias.

En función de todo lo anterior resulta legítimo plantear desde requerimientos de actualidad el análisis del proceso seguido por nuestro país en la modernización de sus estructuras, programas y métodos de educación. Y esta ha sido una de las intenciones del esquema académico de este encuentro. Por lo que se refiere al caso español, las ponencias han puesto de manifiesto hasta qué punto cada uno de los jalones examinados ha constituido una especie de búsqueda de la modernidad pendiente o de recuperación del hilo histórico que subyace a las discontinuidades.

## JALONES PARA UNA HISTORIA

Es evidente que el tiempo histórico que se ha elegido es el de la larga duración, que es el que mejor permite trascender la fenomenología política y bucear en los lazos de unidad que subyacen a los jalones o cortes historiográficos.

Tras la crisis del Antiguo Régimen, nuestro país entra en el tiempo de la revolución liberal, que no sólo comporta cambios en las formas de organización política, sino que afecta a todas las esferas de la vida económica, social y cultural, así como al mundo de la educación, que se constituye precisamente, al igual que en otros países de nuestro entorno, en un sistema público que terminará por afectar a todos los miembros en formación de la comunidad como instrumento de cohesión nacional y de inculcación de los valores de la nueva ciudadanía.

En esta larga era, delimitada por el despegue definitivo de nuestra revolución liberal-burguesa (1833) y el final del largo ciclo del franquismo (1975), se pueden contemplar al menos tres coyunturas históricas relevantes en orden a analizar el proceso de modernización de la sociedad española y de la educación.

En primer lugar, la etapa de despegue del *liberalismo* político (1833-1868). Este ciclo, como se sabe, inicia la implantación de nuestro sistema educativo, creando la primera red de escolarización distribuida geográficamente con criterios de racionalidad, organiza la administración central y periférica de la educación, erige las instituciones *ad hoc* para la formación de los profesionales de la enseñanza, configura los programas y los métodos para la organización pedagógica de los establecimientos docentes y, en general, ordena formalmente todos los elementos materiales, funcionales y académicos del sistema educativo nacional. El hecho mismo de la instauración de un sistema reglado de instrucción pública con carácter universal es un rasgo de modernización de esta época, que se correlaciona sin duda con otras muchas iniciativas de índole económica, tecnológica, social y política, cuyo conjunto expresa el impulso de modernidad de la etapa correspondiente al inicio de la revolución liberal.

Otra cuestión son los logros o resultados de este programa. La burguesía creó las condiciones formales para la escolarización de los menores del tejido social, pero no garantizó el cumplimiento de las expectativas que suscitó, que sufrirían una fuerte reducción bajo los gobiernos moderados. Una escuela que sólo llegó a acoger a la mitad de la población escolarizable (de 6 a 9 años, tramo reconocido como de educación obligatoria), con tasas notablemente inferiores para el segmento femenino; una política educativa que permitía la existencia de un elevado porcentaje de centros incompletos y que no llegó a cubrir en muchos casos las previsiones teóricas de la Ley Moyano (una escuela por cada 500 habitantes); una política que no asumió en la práctica la gratuidad de la enseñanza elemental, que toleró el caciquismo en la provisión de los puestos docentes, que ofertó un *currículum* rudimentario de cartilla y catecismo y que no pudo corregir los elevados índices de iletrados, entre otras cosas, no podía ser una política de cohesión nacional y de modernización social. Así, tras el primer impulso del liberalismo progresista,

vendría la primera ruptura o discontinuidad en el proceso de modernización, o, si se quiere, el primer fracaso/retraso.

Un segundo ciclo lo constituiría la etapa del *regeneracionismo*, que cubriría desde la crisis de la conciencia nacional que se suscita en torno a la etapa finisecular hasta la República (1898-1936). Algo más de un tercio de centuria en el que renacen las expectativas de modernización del país en el marco de los programas de regeneración que se formulan para afrontar la decadencia. Un ciclo que será interrumpido por la violencia y la ruptura de la convivencia nacional. Originado en la crítica a la Restauración, el regeneracionismo, a través de las plurales voces y discursos en que se expresó, por la diversa extracción geográfica de sus mentores, fue en el fondo un movimiento intelectual y social unificado en favor de la modernidad, que afectó a las políticas de «despensa» y de «escuela». La España de Alfonso XIII, a pesar de sus crisis económicas, sociales y políticas, incubó el *tempo* de madurez que cristalizó en el programa republicano. Desde la acción del Estado y desde las instituciones que propiciaron la pequeña burguesía intelectual (Institución Libre de Enseñanza, sobre todo) o los movimientos sociales (anarquismo, socialismo, catolicismo social), España tuvo en esta coyuntura histórica una «nueva oportunidad» de modernización, para decirlo en el lenguaje de Laín antes glosado. La República pone en marcha nuevos planes para acelerar la implantación de la escuela, es decir, para hacer posible la revolución pendiente. Pero, a pesar del notorio y reconocido esfuerzo que emprendió, sobre todo en el primer bienio, sus programas no pudieron cumplirse, y las tasas de escolarización, aunque ampliadas en el tiempo, no lograron desmarcarse demasiado de los niveles de la etapa anterior. Las inversiones aumentaron ciertamente, pese a la negativa incidencia del *crack* del 29 en la economía nacional, pero la acción coyuntural de un quinquenio no fue suficiente para corregir los déficits históricos de nuestra educación. Las innovaciones pedagógicas proliferaron por doquier, ya desde los comienzos de siglo, y aunque llegaron a arraigar en muchas instituciones, la ruptura generada por la guerra desmanteló los aparatos pedagógicos y centrifugó hacia el exilio a sus protagonistas. He aquí otra quiebra de la continuidad modernizadora en la España contemporánea, y el origen de un nuevo retraso.

La tercera etapa sería el ciclo del llamado *franquismo tecnocrático*, que se iniciaría a finales de la década de los cincuenta y terminaría con la crisis final del sistema, afectando a todo el tracto desarrollista de los sesenta y principios de los setenta hasta las contrarreformas del tardofranquismo. Como es conocido, el régimen triunfante tras la guerra civil instauró, a lo largo de las dos primeras décadas, una política no sólo reaccionaria —en lo que a la revisión de valores se refiere—, sino arcaizante en cuanto a los planteamientos, programas y métodos. El modelo autárquico adoptado por el sistema en sus primeros años condujo al aislamiento político y económico, condicionamientos desde los que era inviable la modernización del país. El retorno, en lo ideológico, a la exaltación de los valores nacional-catolicistas, que, como todo regreso, era un signo inequívoco de modernidad imperfecta, supuso un grave retroceso respecto a las cotas alcanzadas por el regeneracionismo. En la segunda etapa del franquismo, la que coincide con el desarrollo económico y tecnocrático, el sistema se expande y se abre a nuevas orientaciones y modos pedagógicos. Aún dentro del es-

quema autoritario, la tecnoestructura del régimen inicia un claro movimiento modernizador que afecta fundamentalmente a dos ámbitos de nuestra educación: la red escolar, cuya infraestructura no sólo se extiende, sino que se moderniza en sus equipamientos físicos, y las innovaciones pedagógicas que se establecen en orden a la mejora cualitativa de la educación formal.

El desarrollo de la economía nacional no era compatible con la subsistencia de un sistema tan arcaico como el mantenido a lo largo de la época autárquica. Las nuevas expectativas de desarrollo generaron nuevas demandas escolares y aparatos técnico-pedagógicos renovados. Este subciclo, que se inicia con las primeras iniciativas modernas del sistema (nuevas escuelas, nuevos materiales, nuevos cuestionarios, nuevos servicios...), concluyó con la conocida reforma del 70. La crisis económica general del 73 y las contradicciones finales del sistema acaban con este tercer intento de modernización. De todos modos, el marco autoritario que condicionó el desarrollo de la educación durante todo el franquismo contribuyó también a la larga pervivencia de diversos signos de arcaísmo en el sistema, que indican la lenta evolución hacia la modernización social y pedagógica del país. La inalcanzable meta de la plena escolarización en el nivel primario, la persistencia de elevados índices de absentismo, la tardía nivelación de las tasas de escolarización en función del sexo, el mantenimiento de altas proporciones de centros unitarios hasta la aplicación de la reforma del 70 y la permanencia de prácticas pedagógicas caídas en desuso hace tiempo en los medios progresivos, entre otros rasgos, expresan la lenta y precaria marcha del proceso de modernización de nuestra escuela obligatoria y sugieren la explicación de que los gestos de modernidad indicados sólo eran respuestas mecánicas inducidas por la modernización de la tecnoestructura económica de esta coyuntura histórica.

La crisis económica y la compleja transición a la democracia hacen que los años centrales de la década de los setenta sean un nuevo compás en el desarrollo de la modernización. El programa del coloquio se cierra justamente aquí. Pero conviene advertir, aunque el tema no sea objeto de este trabajo, que justamente en el mismo quicio de la transición democrática se encuentra el comienzo de otro ciclo modernizador. Los acuerdos entre las fuerzas sociales y políticas de 1977, conocidos como Pactos de la Moncloa, fueron un factor determinante en el desencadenamiento del último ciclo de modernización de nuestro sistema educativo. Este consenso supuso un fuerte incremento de las inversiones sociales –entre las que se incluían las dirigidas a la educación y mejora de la escuela– y una cierta armonía académica que favoreció la renovación pedagógica y el pluralismo cultural e ideológico. Ello permitió, años más tarde, lograr la tasa 100 en la escolarización básica, lo que supuso un hito histórico para nuestro país, y, a corto plazo, la vía para democratizar las instituciones e introducir diversas innovaciones en las infraestructuras de los centros.

## CONSIDERACIONES FINALES

La historiografía que se ha ocupado de estudiar y valorar el problema de la modernización concluye que esta no empieza a tomar carta de naturaleza hasta los

comienzos de nuestra centuria. No obstante, el XIX, en sus dos últimos tercios, puede considerarse como una etapa de incubación o calentamiento, en la que se producen cambios irregulares e insuficientes, pero preparatorios para las transformaciones más significativas, aunque los niveles de modernización queden por detrás —a veces con un retraso de casi medio siglo— respecto a los logrados por otros países europeos.

Modernización tardía, atrasada con relación a Europa, y crecimiento lento e irregular son los rasgos que definen el caso de España. Este balance corresponde por lo demás con la situación del país. La periferia próxima al centro —que es el lugar en el que nuestro país se sitúa en el marco geográfico— facilitó la absorción de tecnología en una fase relativamente temprana del proceso de modernización, aunque por supuesto España no sería un país pionero, si bien tampoco quedaría al margen de los cambios. Cada región siguió un proceso en gran parte diferenciado, pero España como conjunto pudo llegar a ser un país plenamente moderno al finalizar el primer tercio de nuestra centuria<sup>9</sup>. Tras la ruptura del proceso que supuso la coyuntura bélica y la fase autárquica del nuevo régimen, el ciclo tecnocrático y desarrollista del franquismo comportaría un nuevo intento, en lo técnico y económico, de retomar la modernización del país dentro de los límites que imponía el contexto no democrático.

Es pausable que el análisis del comportamiento del sector educación, en la perspectiva de la larga duración y en las coyunturas críticas que se someten a consideración, conduzca a conclusiones congruentes con lo anterior.

España, con algún retraso respecto a otros países europeos, puso en marcha su sistema nacional de educación a partir del despegue de su revolución liberal, fase en la que se inicia también el proceso de modernización de nuestra economía y la nueva organización social y política. A pesar de las discontinuidades, desajustes y desequilibrios, el país logra en la llamada «era isabelina» crear una incipiente red escolar, implantar un ordenamiento académico y generar un repertorio de recursos económicos (presupuestos), personales (docentes) y técnicos (métodos y materiales) en orden a la implementación del sistema.

La Restauración supuso una cierta «guadianización» del proceso de modernización. Al igual que el sistema económico, el escolar se estancó. Los análisis estadísticos muestran una clara contención del crecimiento de la red educativa, y la crítica regeneracionista puso de manifiesto con énfasis la crisis del sistema: la decadencia de las normales, el abandono de las obligaciones escolares por parte de las familias y municipios, el caciquismo creciente, la baja calidad de las infraestructuras educativas, el arcaísmo pedagógico de los maestros y centros... En definitiva, la paralización —ya iniciada en los últimos años del reinado de Isabel II y agudizada por el «sexenio»— del impulso modernizador iniciado a la década de los treinta.

<sup>9</sup> N. SÁNCHEZ ALBORNOZ (ed.): *La modernización económica de España (1830-1930)*, Madrid, Alianza, 1986, pp. 15-17.

A comienzos de nuestra centuria, los hombres del regeneracionismo retomarán nuevamente el programa modernizador, coincidiendo, como hemos visto, con el despegue definitivo del proceso que llevará a nuestro país a constituirse en una nación plenamente moderna. Es la época de la “edad de oro” de nuestra pedagogía, la de la España que preparará la gran eclosión educativa republicana, truncada esta vez por el impacto de la crisis económica, la involución política del segundo bienio y la ruptura de la convivencia democrática.

La guerra y las décadas de autarquía del régimen nuevo condujeron al aislamiento, la economía de subsistencia y la regresión política y cultural. Los programas de desarrollo de los sesenta, inducidos por la influencia exterior, exigieron nuevamente una política de modernización educativa que respondiera a las expectativas generadas por los cambios operados en la estructura económica y social del país, pero las acciones modernizadoras de este ciclo entrarían en conflicto con la estructura autoritaria del sistema, creando numerosos desequilibrios, dentro de la dinámica de crecimiento, que tendría que afrontar más tarde la restauración democrática.





## Três estádios na modernização educativa de Portugal

ROGÉRIO FERNANDES  
Universidade de Lisboa

O sistema educativo português é atravessado desde os primórdios do século XIX até ao fim da Ditadura por um conjunto de transformações cuja significação importa apreender. Qual é o âmbito do que chamamos «modernidade educativa» no respeitante à escola portuguesa? Em que medida as continuidades de estrutura e de prática pedagógica se sobrepuseram aos dispositivos de rotura e de inovação?

Tais interrogações levantam-se forçosamente a propósito do tema deste II Encontro Ibérico: *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*.

Deste percurso começámos por destacar o período que tem como pontos de arranque e de chegada os anos de 1800 e 1890. O ano terminal do século XVIII assinala o começo da transição do Antigo Regime ao Liberalismo, por meio do regresso a um «pombalismo sem Pombal». Servidores dedicados do ministro de D. José I, tais como D. Francisco de Lemos, Bispo de Coimbra, e José Monteiro da Rocha, retomam os comandos da Universidade e através dela apossam-se da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, a sede do «poder escolar». O ano de 1890, por sua vez, tomando como marco a criação da efémera Liga Patriótica do Norte, abre caminho ao republicanismo e, mais tarde, à 1ª República democrática, a qual deveria perdurar até ao golpe militar de 28 de Maio de 1926. Destes estádios ocuparam-se em primeiro lugar, numa conferência conjunta, Luís Reis Torgal e Isabel Vargues, ao passo que Maria Cândida Proença abordaria o segundo período assinalado. António Nóvoa, por sua vez, aceitou o trabalho de analisar o campo histórico definido pelo conceito de «educação nacional», o qual se prolonga desde os anos 30 até ao Caetanismo.

### DA IDEALIDADE DA UTOPIA À REALIDADE DA POLÍTICA

A conferência proferida por Luís Reis Torgal e Isabel Vargues, *O liberalismo e a instrução pública em Portugal (1800-1890)*, salienta pertinentemente os traços

essenciais desse período da educação portuguesa. É inegável que o Liberalismo traz consigo o conceito de Instrução Pública e a sua prática. Estudar-lhe a significação nos diversos contextos em que se apresenta seria certamente um tema que exorbitaria dos nossos propósitos, até porque, de facto, a instrução cobre um conjunto muito amplo e diversificado de actividades que excedem o campo restritamente escolar.

Se o esforço de conceptualização, na centúria de Oitocentos, é de facto muito amplo, não são menos frequentes, nem menos entusiásticos os programas que visam a sua concretização. Luís Reis Torgal e Isabel Vargues passam em revista alguns dos mais relevantes projectos liberais de implantação de um sistema de «Instrução Pública». No conjunto, a sua manifestação documenta o interesse com que a sociedade portuguesa se interroga acerca do problema, buscando ao mesmo tempo as soluções necessárias.

Século da instrução pública e «tempo de professores», este período, como lembram os dois conferencistas, é contemporâneo do primeiro jornal de educação (de vida efémera e de escasso conteúdo) e da primeira associação de docentes.

Todo este esforço de ideação não terá todavia um desfecho feliz no primeiro liberalismo. Na hora das decisões políticas responsáveis e não das simples opiniões individuais, os teóricos portugueses dão mostras de prudência. Como salientam Luís Reis Torgal e Isabel Vargues, a Constituição de 22, instrumento por excelência de construção de um país que se pretendia novo, (ou, como então se escrevia, «regenerado»), contém escassos compromissos em matéria de instrução pública. A que se deve este mutismo? Eis uma questão que certamente merece uma investigação aprofundada e em relação à qual a componente financeira deverá ter um peso decisivo.

Como quer que seja, não será com o primeiro liberalismo, conforme dizem Luís Reis Torgal e Isabel Vargues, que se realizarão em Portugal reformas estruturais. Só em 1835 serão iniciadas as primeiras acções conducentes a esse fim, no enalço da inspiração social da revolução de Setembro. Dessa data em diante, os dados estão lançados quanto ao desenho estrutural de um sistema de ensino decisivamente demarcado do Pombalismo.

Em seguida, ambos os conferencistas percorreram criticamente, embora de modo sintético, os vários ramos de ensino procedentes da reforma setembrista: a instrução primária, secundária e técnica, a educação infantil, o ensino universitário e o ensino superior não-universitário, isto é, o conjunto de instituições a que chamam «a Universidade que não se desejou». Sem dúvida, mau grado as suas morosidades, o sistema escolar português caminha agora no sentido da modernidade. Entretanto, pergunta-se, às roturas estruturais implantadas corresponde na realidade uma descontinuidade ao nível dos saberes, da investigação ou das práticas educativas?

No concernente aos níveis de ensino mais próximos dos interesses das classes populares, as reformas concretizadas ficam longe dos objectivos proclamados. Por exemplo, a tentativa de oficializar o método de ensino mútuo, mediante a criação de instituições de formação, da concessão de suplementos de ordenado ou de faci-

lidades de carreira saldou-se por um malogro. As estratégias docentes conservaram muitos dos traços e dos suportes didácticos do Portugal antigo, no interior desses tugúrios que tinham por nome a palavra «escola».

Sob este último aspecto, é significativo o afã de alguns inspectores quanto ao recenseamento das escolas existentes nas suas áreas de jurisdição e à situação delas nos capítulos de higiene, salubridade, condições de trabalho, mobiliário. A imagem resultante dessas investigações em torno do parque escolar é de um arripante arcaísmo. Tais aspectos, aliás, serão objecto de levantamentos mais sistemáticos nos anos 60 e 70 do século XIX através de inspecções extraordinárias às escolas públicas e particulares do Reino.

Um segundo indicador das dificuldades encontradas para concretizar os projectos educacionais do liberalismo tem a ver com a instalação dos liceus, instituições que, desde o início, se prometiam inovadoras, ligadas às necessidades da vida e ao imperativo de dotar com uma cultura fundamental a «massa» de indivíduos que não aspirassem aos estudos universitários. Apesar de todos os votos de generosa audácia, a sua implantação decorreu lentamente, deixando intactas em muitos lugares as velhas cadeiras secundárias de latim, de grego, de retórica e de filosofia criadas por Pombal no século XVIII. Tradição e modernidade dão-se aqui as mãos em pacífica convivência.

No tocante aos liceus ocorre mesmo uma situação equívoca que pôs em causa a consciência da modernidade entre as classes dirigentes portuguesas. O caso ocorre com a mais ambiciosa das reformas deste grau de ensino no século XIX: a de 1894-1895. Inspirada no pensamento pedagógico germânico, decorrente de uma vontade clara de inovação e de rotura que merece o elogio de Hermann Schiller, ela assentava também num autoritarismo e directivismo pedagógicos que provocaram a ira do republicanismo. Como notou Maria Cândida Proença, intrigante situação a de uma reforma que nos aproximava da modernidade educativa e que foi no entanto rejeitada pelos sectores políticos e pedagógicos que mais se reclamavam desse valor.

Reformas sucessivas, sectoriais e globais, continuam a projectar-se e a reclamar-se, todavia, até finais do século. O processo, como acabamos de ver, não é linear nem isento de equívocos. Algumas dessas reformas, escrevem Luís Torgal e Isabel Vargues, «terão bastante significado em termos de inovação, mas outras representarão simples acertos pontuais ou até meramente formais, ou serão mesmo contra-reformas.»

No plano do controlo político é sem dúvida questão relevante a do centralismo e corporativismo, ou seja, para usarmos a expressão dos autores que vimos apresentando, «o problema da organização político-administrativa do ensino». Tal problema é encarado em termos de conflito de poderes, questão que atravessa todo o século XIX, desde os seus alvares até ao ocaso. Questão a aprofundar, conforme também observam Torgal e Vargues, a sua análise será tanto mais reveladora quanto mais se realizar na perspectiva da história social.

Como avaliar sinteticamente o resultado da política educacional oitocentista? Em termos de instrução pública, sustenta-se em conclusão que se passa em Portugal «de uma utopia a uma prática confusa».

De facto, à medida que o século XIX vai transcorrendo, sobe de tom a crítica à política educativa monárquica. São várias e contundentes as denúncias da situação angustiante das escolas e dos professores, sobretudo quando comparada com a de outros países europeus ou com a dos Estados Unidos da América. Ao mesmo tempo, a instrução pública é concebida como instrumento de progresso económico, qualificada como garantia do retorno a um glorioso passado, a uma *renascença* que nos devolveria ao forum dos maiores na Europa culta, do qual teríamos partilhado antes da «invasão» dos Jesuítas e da Inquisição, presumíveis fautores da nossa desgraça. Vista a esta luz, a educação torna-se pomo da discórdia política, em que o tema da laicidade ganha contornos bem definidos, bandeira programática apontando um futuro promissor.

Até que ponto, contudo, esses projectos e preocupações eram verdadeiramente partilhados pela sociedade portuguesa? Até que ponto, pelo contrário, a escola pública se limitou a ser um sonho (utópico) da classe dirigente e de algumas organizações operárias de vanguarda, (sem esquecer a Maçonaria, que congregava por vezes fracções de ambos os sectores), sendo ao invés um pesadelo para os trabalhadores dos campos e das fábricas, para quem o contributo económico dos filhos era condição de sobrevivência?

Ao longo do século XIX não se pode afirmar, certamente, que nada tenha mudado na sociedade portuguesa. Mas como modernizar a educação numa sociedade que, em grande parte, se mantinha quase inteiramente imóvel? Nesse Portugal rural apegado a tradições e a práticas produtivas de antanho, onde toda a família, dos maiores aos mais pequenos, trabalhava de sol a sol; nesse Portugal das fábricas e oficinas dos grandes centros urbanos, onde o trabalho infantil era igualmente uma dura realidade, que função e sentido era possível atribuir à instrução pública? Que funcionalidade atribuir a um código cultural baseado no «escrito», em comparação com os códigos de oralidade que comandavam de facto as interacções sociais no quotidiano camponês ou operário?

Nesse contexto, o problema da instrução pública era uma questão que mobilizava principalmente as classes dirigentes, quer os seus estratos superiores quer as suas camadas médias, assim como os sectores operários que, em planos de antagonismo ou de convergência, aspiravam ascender a um estatuto que lhes permitisse partilhar uma fracção do Poder. Por outras palavras: o malogro da política educacional do liberalismo e das suas intenções piedosas poderá acaso desligar-se da orientação da sua política económica e da sua política social? País «periférico», «ultra-periférico», «colonizador/colonizado», nenhum desses rótulos pode fazer esquecer que, no interior desse país, se desenvolveram relações de produção capitalistas, cujo quadro condicionava socialmente o acesso dos indivíduos à educação e à cultura, bem como os efeitos credenciadores do nível da formação recebida.

## A ESCOLA E A CULTURA REPUBLICANA

Herdeiro da filosofia iluminista, forjado no positivismo comteano e nos ideais de 48, o republicanismo é a forma política adoptada pela pequena burguesia em

que se enquadrava uma elite intelectual de juristas, médicos, docentes. A sua base social de apoio ultrapassava, porém, estas camadas e atraía trabalhadores, sobretudo em zonas urbanas, para os quais os laivos democratistas e socializantes do discurso político republicano bastavam para manter viva uma luz de esperança no futuro.

A filosofia educacional republicana reclama-se de um objectivo paternalista de preservação moral do povo. Recorrendo a novas formas de sociabilidade popular, nomeadamente ao associativismo cultural, em detrimento das tradicionais, o republicanismo elege a difusão da ciência e da educação como um dos seus temas de fundo. Ciência e educação constituíam os instrumentos eficazes do progresso individual e colectivo. Nesse quadro, ainda na fase da propaganda, combaterá o analfabetismo e promoverá a instrução pública por intermédio do movimento das escolas móveis, dos cursos públicos e das universidades populares. Um dos factores do crescimento do Partido Republicano, como acentua Maria Cândida Proença, assentou justamente «na organização de uma série crescente de agremiações (centros, grupos, associações, ligas, grémios, escolas, clubes...)», os quais divulgavam o ideário republicano e ao mesmo tempo davam «formidável impulso (...) à causa da instrução». Essa instrução não se cingia apenas ao derramamento do *abc*: passava também por prelecções sobre história pátria, geografia, ciências naturais, literatura, questões políticas nacionais e internacionais, visto que, como recorda a conferencista, a instrução era vista igualmente como condição da consciencialização cívica e da elevação moral e espiritual. No final da monarquia existiriam 160 centros republicanos, 65% dos quais se situavam nas cidades e distritos de Lisboa e Porto.

Uma vez no Poder, correspondeu a obra da República, no plano educativo, ao projecto que tinha anunciado?

Cabe salientar, em primeiro lugar, o modo inovador pelo qual a escola republicana encarou a formação do futuro cidadão. O tema acha-se em estudo mas desde já podemos descortinar nas estratégias adoptadas o influxo dos ideais da educação nova que fortemente marcaram o pensamento e a prática dos educadores republicanos portugueses.

Sob o ponto de vista ideológico, realizando uma profunda investida no plano da laicidade, o poder revolucionário será levado a proibir o ensino religioso em todas as escolas, a pretexto de que a neutralidade em matéria de crenças ficaria assegurada. Ainda na fase delicada do 1º Governo Provisório, os republicanos não hesitaram em afrontar as autoridades diocesanas e as escolas particulares católicas, restringindo-lhes uma liberdade que o espírito democrático teria aconselhado a manter.

Quanto à promoção da escolarização popular, oficializam-se as escolas móveis, declaram-se obrigatórias as três primeiras classes do ensino primário elementar, cria-se o ensino primário complementar facultativo (duas classes) e o ensino primário superior, igualmente facultativo, com três anos de duração. No respeitante ao ensino universitário, põe-se termo ao «monopólio» de Coimbra mediante a criação das Universidades de Lisboa e do Porto, além de se lançarem os fundamentos da Universidade Técnica mediante a criação do Instituto Superior Técnico.

De salientar, com Maria Cândida Proença, a expansão da rede escolar primária, a qual, não permitindo uma cobertura total do país, ainda assim se define por um progresso moderado. O número total de escolas primárias passa de 5475 em 1909-1910 para 7013 em 1918-1919, ao passo que o número de estabelecimentos em funcionamento efectivo sobe de 5099 para 6585.

É certo, como salienta a conferencista, que, em 1910, de 629 691 crianças em idade escolar, apenas se matricularam 271 830 (43%) e que dessas apenas 235 771 frequentaram regularmente a escola das matriculadas (86.7%). Em 1919, de 1 128 100 crianças recenseadas, o número de matrículas queda-se pelas 289 605, o que denota um ligeiro aumento mas uma quebra em termos percentuais. Quanto à regularidade de frequência, o valor queda-se pelos 84, 1%.

Também o combate ao analfabetismo não exhibe os resultados desejáveis. Entre 1910 e 1920 a taxa de analfabetismo descerá apenas 4,2%. Também neste ponto caberia perguntar pelo sentido da escola em relação com os problemas e carências das famílias camponesas e operárias. Como controlar a evasão escolar no quadro de consideráveis dificuldades sociais, agravadas pela guerra europeia de 1914-1918?

Apesar de todos os obstáculos, aumenta acentuadamente a oferta escolar ao nível do ensino universitário e cresce a escolarização do sexo feminino. «A aceleração contínua do crescimento do ensino feminino nos diversos níveis - primário, secundário, técnico e profissional e superior», diz Maria Cândida Proença, «constitui sem dúvida uma das transformações educativas que caracterizam o século XX.»

Quanto ao ensino secundário, sector a que o republicanismo não deu grande prioridade, o número de inscrições nos liceus apresenta um crescimento mais acentuado do que o ensino primário. No ensino técnico e profissional observa-se um fenómeno comparável: de 8 169 alunos inscritos em 1914-1915 subir-se-ia para 13 085 em 1925-1926.

Poder-se-á inferir destes números, como propõe Maria Cândida Proença, o carácter urbano e pequeno burguês das bases sociais de apoio do republicanismo, reflectido nos ritmos desiguais de crescimento dos ramos ensino destinados prioritariamente às classes populares ou às classes médias?

Apesar do carácter de classe da política educacional republicana, animava-a um franco democratismo que, em conjunturas precisas, uniu no mesmo movimento sectores sociais diferenciados mas próximos. Foi o caso da tentativa de extinção das escolas primárias superiores, empreendida por António Sérgio e logo abandonada pelos seus sucessores, a qual, atingindo os interesses de uma população escolar heterogénea, desencadeou um movimento social igualmente diversificado.

Será talvez no campo da reflexão pedagógica que o republicanismo assumiu posições mais avançadas. Como também acentua Maria Cândida Proença, a pedagogia republicana inspirava-se nos ideais da Escola Nova ainda no período da propaganda. Feita a revolução, tais princípios impregnam textos e directrizes oficiais que visavam influenciar as práticas pedagógicas. Sob esse aspecto, o documento mais articulado é o das bases da reforma do ensino, publicado em 1923 sob a res-

ponsabilidade do ministro João Camoesas mas cuja autoria se deve sobretudo a Faria de Vasconcelos e à colaboração de António Sérgio. Esse texto constitui um notabilíssimo manifesto a favor de uma pedagogia moderna e da modernização da escola, pensado e produzido por homens que tinham convivido estreitamente com pedagogos e psicólogos como Claparède, Bovet, Decroly e outros representantes da vanguarda pedagógica do tempo.

Se a mirada doutrinal da reforma Camoesas depõe sobre uma minuciosa informação em torno das correntes pedagógicas contemporâneas, realizar uma largada tão ampla para fora de um sistema educativo falho de recursos, seria acaso dar provas de capacidade de concretização prática? Eis a questão que se levanta no momento em que a crise financeira do Estado alterava gravemente os contextos de modernização da educação portuguesa.

Este foi, talvez, o traço definidor da política educacional republicana: a incapacidade para encontrar no mundo real os meios de concretização da escola idealizada.

## QUASE MEIO SÉCULO DE «EDUCAÇÃO NACIONAL»

A partir do golpe de Estado de 1926, a escola portuguesa será submetida durante perto de 50 anos às injunções de um Poder que não admitia contestação. Ainda assim, porém, não é lícito dizer que se viveu em absoluta imobilidade. Após uma primeira fase de desmantelamento da escola republicana, principia nos anos 30 a grande faina de lhe imprimir as marcas distintivas do nacionalismo salazarista, em muitos aspectos centrais claramente convergentes com as orientações do nazismo e do fascismo. Esse objectivo passa pela transformação dos valores a difundir entre a infância e a juventude, não só durante as actividades escolares como nas circum-escolares. Para este efeito são criadas a Mocidade Portuguesa e a Mocidade Portuguesa Feminina, as quais operavam no interior da escola embora tivessem instâncias de controlo exteriores à instituição escolar. O processo de construção da «educação nacional» e as suas transformações ao longo de quase meio século, tal foi o tema de que António Nóvoa se encarregou.

A redução da escolaridade obrigatória às três primeiras classes e a introdução de um mecanismo de elitização da escola desde a instrução primária (a frequência da 4ª classe torna-se facultativa, sendo em regra procurada apenas por aqueles que quisessem continuar estudos), foi acompanhada de outros mecanismos de desvalorização qualitativa das aprendizagens, ainda que tenham permitido melhorar as estatísticas.

O final da década de 50 marca o começo de um novo ciclo: em 1956 passam a ser de novo obrigatórias as quatro classes do ensino primário para o sexo masculino e quatro anos depois o dispositivo torna-se extensivo às crianças do outro sexo. Em 1964 opta-se pela imposição de seis anos de escolaridade obrigatória a todas as crianças. Todo este processo tem a ver com a inserção do país na Associação

Europeia de Comércio Livre e na OCDE, mas também não é independente de condições decorrentes do aumento da emigração clandestina, da deflagração da guerra colonial em 1961 e da eclosão de movimentos estudantis de contestação ao regime e à Universidade.

A par destas medidas, que testemunham sobre as consequências nefastas da política educativa dos anos 30, cumpre repensar o Plano de Construções Escolares de 1940, o qual, embora a um ritmo lento, não deixou de ir alterando o perfil do parque escolar, assim como a Campanha de Alfabetização de 1952, assente em vigorosos mecanismos punitivos de combate à evasão escolar, a qual se destinava a compensar, afinal, a desaceleração que se imprimira ao ensino elementar desde a fase de implantação do regime. Do mesmo modo, já na fase do Caetanismo, haverá que reavaliar a intervenção do Ministério Veiga Simão, o seu relacionamento conflitivo com os sectores mais retrógrados do Poder e com os elementos mais progressistas da tecnocracia.

Sob o ângulo pedagógico, a prática docente no período salazarista é ajustada aos objectivos assinalados ao ensino como essenciais: o ler, escrever e contar, ao que se adicionavam a história e geografia de Portugal e o desenho, assim como a chamada formação moral e religiosa, ou seja a inculcação de valores de obediência e acatamento incondicionais da autoridade e das hierarquias sociais. Os ideais da escola nova –ensino activo, formação multidimensional da personalidade intelectual, self-government– foram varridos da prática pedagógica e das escolas de formação de professores primários.

Olhando esse espaço de quase meio século, uma questão final importa referenciar: foi este período um avanço no sentido da modernidade ou, pelo contrário, um retrocesso relativamente às tendências que se manifestavam na 1ª República democrática?

Responder a este problema é indispensável se queremos captar o sentido da evolução histórica.

A tendência expressa desde o primeiro liberalismo vai no sentido da alternância entre períodos de *aceleração*, geralmente coincidentes com momentos de criatividade histórica, e momentos de *retrocesso*, em que o sentido da política educativa é de restrição social. Sob esse aspecto, os cinquenta anos de «educação nacional» constituem mais uma exemplificação de tais alternâncias ou, se quisermos, a expressão da impossibilidade de modernizar o sistema educativo correspondente a uma sociedade que, nos múltiplos planos da sua existência, se mantinha à margem dos modos e dos processos inovadores.

Em Portugal, os três estádios mais importantes rumo à modernidade, no trânsito do século XVIII para o século XX, constituem processos em que as continuidades de estrutura e de prática pedagógicas bloqueiam fortemente as tentativas de rotura e de inovação. Estas procedem de um discurso programático que, eventualmente actualizado em sucessivas versões, não leva em conta o contexto real em cujo âmbito pretende actualizar-se. Assim a escola portuguesa se distanciou tantas vezes dos ideais que pretenderam redimi-la das suas carências seculares. Assim a modernidade se perfilou de modo permanente como um futuro que o dia-a-dia se apostava em negar.



TRANSICIÓN DEL ANTIGUO RÉGIMEN  
AL LIBERALISMO



# **Incidencia de los factores políticos en la génesis y configuración del sistema educativo español (1809-1836)**

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ  
U.N.E.D. (Madrid).

Cuando en 1951 Hans Juretschke publicó su obra sobre los aspectos ideológicos de la trayectoria de Alberto Lista, contribuyendo con ello al conocimiento de esta figura en el campo de la política y de la educación, indicó que «la vida de Lista se desliza en una época que es de las peor estudiadas de la historia de España»<sup>1</sup>. Afortunadamente hoy podemos decir que la primera mitad del siglo XIX español nos es suficientemente conocida gracias a los trabajos de Artola, Fontana, Jover o Tuñón de Lara, por citar sólo algunos de los historiadores más notables. Gracias a ellos, y a otra pléyade de historiadores más jóvenes, entendemos hoy con mayor profundidad tanto los problemas derivados de la compleja revolución liberal española como determinados aspectos parciales de la misma —régimen de la propiedad agraria, instituciones militares y civiles, régimen local, etc.—. No obstante, siguen subsistiendo lagunas importantes. De entre ellas quiero destacar dos que afectan al problema de la génesis, configuración y consolidación del sistema educativo español: seguimos, de una parte, sabiendo demasiado poco de la nueva forma de Estado que alumbra la revolución de Cádiz y, de otra, persiste nuestra ignorancia sobre los condicionamientos políticos, económicos, sociales y culturales que pesan sobre el sistema educativo español, engendrado laboriosa y convulsivamente en los años que van de 1809 a 1857.

Recientemente, Tomás y Valiente ha señalado cómo en la revolución liberal española se entrecruzan varios procesos: la transformación del régimen jurídico de la propiedad agraria gracias a la abolición de los señoríos, la desamortización y la desvinculación; la unificación del mercado como consecuencia de la articulación de un espacio económico de ámbito nacional ajustado a sus propias leyes; final-

<sup>1</sup> H. JURETSCHKE: *Vida, obra y pensamiento de Alberto Lista*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1951, p. 7.

mente, la construcción del Estado liberal mediante la imposición de un derecho público uniforme para toda la nación. Pues bien, como señala Tomás y Valiente, sabemos bastante del primer proceso, algo menos del segundo y «puede decirse que ignoramos todavía la mayor acerca del Estado liberal»<sup>2</sup>. Entre las muchas cosas que desconocemos acerca del Estado liberal recién nacido y de su posterior evolución –Tomás y Valiente hace un amplio catálogo al respecto para investigaciones futuras–, hay una que no se cita pero que me parece de notable interés. Me refiero a la relación del poder ejecutivo del Estado con el nuevo sistema de educación pública nacido de las Cortes gaditanas.

La cuestión no es solo saber el papel que el Estado jugó en la génesis y nacimiento de los sistemas educativos nacionales, sino, como ha señalado Andy Green, de conocer la relación existente entre el proceso de construcción del Estado liberal y el de formación del sistema público de educación. El problema estriba, pues, no en reconocer el papel del Estado en la aparición de los sistemas educativos modernos, sino de poner en conexión ambos temas y hacerlo de una forma dinámica e interactiva: «es en las específicas formas nacionales de formación del Estado, de las que el desarrollo educativo es una parte, en las que descansa la clave para explicar los desiguales y diversos desarrollos de los sistemas educativos»<sup>3</sup>. Incluso, añadiría yo, investigar las recíprocas influencias entre ambos procesos.

Dentro del binomio referido –Educación y Estado–, el otro elemento, la educación formal, tampoco ha sido estudiado con la debida profundidad, si lo consideramos desde la perspectiva de los factores políticos, económicos, sociales y culturales que presidieron la génesis, la configuración y la consolidación de los sistemas educativos estatales<sup>4</sup>. Sin desconocer la importancia de todos los factores señalados y lejos de todo intento reduccionista, las páginas que siguen tratan de estudiar la influencia de los factores políticos y muy específicamente la relación entre el proyecto político de construcción del Estado liberal y la idea de crear un moderno sistema educativo nacional o estatal<sup>5</sup>. No obstante, en mi opinión, el te-

<sup>2</sup> F. TOMÁS Y VALIENTE: «Lo que no sabemos acerca del Estado liberal (1808-1868)», en VV. AA., *Antiguo Régimen y liberalismo. I. Visiones generales.*, Madrid, Universidad Autónoma/Alianza, 1994, p. 138. En el mismo sentido, Fusi: «La historiografía contemporánea española, con la excepción de los especialistas en derecho administrativo y constitucional, ha prestado y presta por lo general atención comparativamente escasa al estudio del Estado español, al crecimiento del aparato administrativo del mismo a lo largo de los siglos XIX y XX y al papel que ese mismo Estado pudo haber tenido durante ese tiempo como instrumento de vertebración nacional». Véase J. P. FUSI: «Centralismo y localismo: la formación del Estado español», en G. Gortázar (ed.), *Nación y Estado en la España liberal*, Madrid, Noesis, 1994, p. 77.

<sup>3</sup> A. GREEN: *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, MacMillan Press, 1990, p. 77. La traducción es mía.

<sup>4</sup> Entre nosotros sigue siendo fundamental el libro de Viñao, centrado en la aparición de nuestro sistema educativo y en las relaciones entre política y educación. Véase ANTONIO VIÑAO FRAGO: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982.

<sup>5</sup> Como veremos en su momento, en la génesis del sistema educativo español ambos términos –nacional y estatal– tienen un significado distinto.

rreno no está aún maduro para la formulación de tesis suficientemente fundadas. De ahí que en algunos casos registremos sólo algunas evidencias, en otros arriesguemos algunas hipótesis, otras veces formulemos preguntas que todavía no podemos responder, y en ocasiones, en fin, nos limitemos a presentar lo que consideramos problemas pendientes.

## I. LA ILUSTRACIÓN, UNA HERENCIA PARCIAL

Para adentrarnos en el campo del surgimiento del sistema educativo español es preciso hacer una breve incursión sobre lo que la educación representó en el Antiguo Régimen. Solo así podemos captar, me parece, la modernidad que representa el proyecto gaditano de un sistema educativo nacional.

En rigor, la aparición de los sistemas educativos nacionales es fruto de un largo período que sólo es comprensible en una estricta dimensión temporal, es decir, como un proceso de larga duración. En otro lugar he indicado cómo el Estado moderno que aparece en el Renacimiento<sup>6</sup> no lleva consigo la idea de una educación popular estatal, aunque respecto de la educación superior mantenga una posición más activa. Pero incluso la indiferencia ante la educación popular es solo aparente. Por razones de religión y de paz pública el Estado interviene en algunos países y esa acción del Estado va creciendo, lenta pero constantemente, conforme nos acercamos a 1789, el año de la Gran Revolución. En realidad, hay desde el nacimiento renacentista del Estado «un principio de intervención, reflejo, sin duda, de esa dinámica interna que lleva al Estado moderno a afirmar su soberanía en todos los campos de la actividad humana»<sup>7</sup>.

En Francia, este fenómeno de creciente intervención del Estado va ligado a un proyecto intelectual que llega a su máxima elaboración ideológica alrededor de 1750. Efectivamente, entre 1750 y 1763 van a aparecer varias obras que critican duramente la situación de la educación en el Antiguo Régimen, cristalizando en una nueva concepción de la educación y reclamando con urgencia la intervención del Estado. Recordemos brevemente los hitos fundamentales de esta trayectoria: *Considerations sur les moeurs de ce siècle*, de Duclos (1750), los artículos de d'Alembert en la *Encyclopédie* (1753), *De l'esprit*, de Helvetius (1758), *L'Émile*, de Rousseau (1762), el *Essai d'éducation nationale*, de Caradeuc de La Chalotais (1763).

De esta crítica irán surgiendo los caracteres de la nueva educación. La educación deberá ser laica, es decir, deberá transmitir virtudes morales y patrióticas al

<sup>6</sup> No entro ahora en la polémica sobre la vieja tesis de José Antonio Maravall que sitúa el nacimiento del Estado moderno en el umbral del Renacimiento, aunque me parece que lo que se ha llamado, desde otro enfoque, la aparición de las monarquías prouónicas —en vez del Estado moderno— significa en todo caso el surgimiento de una nueva organización política a la que Maquiavelo denominó precisamente *lo Stato*.

<sup>7</sup> MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ: «Estado y educación en las sociedades europeas», *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 1, enero-abril, 1993, p. 37.

ciudadano (tras esta petición está el deseo de que los eclesiásticos, agentes casi únicos de la educación hasta el momento, sean desplazados de las nuevas instituciones educativas<sup>8</sup>).

La educación deberá ser nacional, es decir, una educación que forje a las nuevas generaciones en el molde de las necesidades de la nación (sin embargo, todavía no ha nacido el concepto político de nación; lo que se pide es más bien una educación uniforme para las elites de Francia: las barreras a abatir no son políticas ni sociales, son geográficas).

La educación debe ser una función del Estado. Las famosas palabras de Caradeuc de La Chalotais son suficientemente expresivas: «Me aventuro a reclamar para la Nación una educación que sólo dependa del Estado, porque la educación le pertenece esencialmente; porque toda nación tiene un derecho inalienable e imprescriptible a instruir a sus miembros; porque en fin los hijos del Estado deben ser educados por miembros del Estado»<sup>9</sup>.

Educación laica, nacional, estatal. Nuevas palabras, nuevos conceptos. Sin embargo, los mismos ilustrados galos viven anclados en el mundo viejo. La educación que predicán sigue siendo estamental. Es cierto que la educación ocupa una posición privilegiada en la Ilustración porque se busca la reforma del ser humano, pero también lo es que «la educación tiene sus límites, determinados por la posición social del estudiante (prevención que se encuentra en muchos europeos que tratan de esta cuestión, desde D. Hume a Voltaire y muchos otros); nadie debería recibir más ilustración que la necesaria para realizar su papel en la sociedad, pero dentro de estos límites la educación debería ser tan completa como fuera posible»<sup>10</sup>. Aunque los ilustrados franceses propugnen una educación útil al Estado y a la sociedad, consideran que «esa educación poseerá una condición *homogénea*, por lo menos en toda la extensión de un Estado. Pero homogénea no quiere decir igual, sino proporcionada al contenido y nivel de los diferentes grupos que integran el país [...] En consecuencia, dado que la función en la sociedad va ligada al rango en la misma y viceversa, estas diferencias en los niveles de estratificación social, que van unidas a la pertenencia a unos u otros estamentos, da lugar a que la calificación estamental determine la clase y el nivel de la educación»<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> Recordemos que «entre los siglos VI y XI la Iglesia había conseguido de hecho el monopolio de la enseñanza. Hasta finales del medievo no se permitió a ningún laico estudiar en Oxford o Cambridge, y la Iglesia católica ejerció un atento control de todo el sistema educacional hasta la mitad del siglo XVIII». Véase CARLO CIPOLLA: *Educación y desarrollo en Occidente*, Barcelona, Ariel, 1970; la cita en la página 47.

<sup>9</sup> Citado en K. M. BAKER: *Condorcet. Raison et politique*, Paris, Hermann, 1988, p. 377. La traducción es mía.

<sup>10</sup> JOSÉ ANTONIO MARAVALL: «The idea and function of education in Enlightenment thought», en W. GODZICH Y N. SPADACCINI (eds.): *The Institutionalization of Literature in Spain*, Minneapolis, The Prisma Institute, 1987, p. 54. La traducción es mía.

<sup>11</sup> JOSÉ ANTONIO MARAVALL: «Los límites estamentales de la educación en el pensamiento ilustrado», *Revista de História das Ideias*, 5, 1986, páginas 125 y 126 respectivamente. La cursiva es del original.

Frijhoff ha indicado que en 1788 —observemos la fecha— Condorcet publica su *Essai sur la constitution et la fonction des assemblées provinciales*, en el que de forma rotunda rechaza la vieja concepción estamental de la educación y donde abjura de una sociedad en que los estamentos privilegiados se ilustran mientras que los demás quedan en la ignorancia<sup>12</sup>. Estamos ya ante la irrupción en la educación de principios políticos tan explosivos como la libertad, la igualdad y la nación. Caradeuc de La Chalotais era la reforma de la educación, Condorcet es ya la revolución aplicada a la educación.

¿Cómo se manifiestan estos fenómenos en España? En general hay una tendencia a poner el énfasis sobre la herencia ilustrada de los liberales españoles. Y sin duda ese legado existe, si bien es un legado parcial. Coincido con Joaquín Varela en que en la Constitución de Cádiz «cristalizan y se articulan buena parte de las aspiraciones de los grandes reformadores del siglo XVIII», pero discrepo de que los liberales asuman del ideario ilustrado «la mayor parte de su programa económico-social y *educativo*, pero no sus premisas políticas»<sup>13</sup>. Ciertamente las premisas políticas son distintas, pero distinta es también la concepción de la educación de los liberales españoles.

Los liberales españoles participan del concepto revolucionario de la educación (Condorcet ejercerá, como es sabido, una gran influencia sobre los diputados gaditanos). Los liberales tratarán de poner en práctica la idea de un plan general de enseñanza, considerarán a la educación como un asunto público de importancia vital para la nación, serán conscientes de la necesidad de una estructura organizativa y de disponer de auténticos agentes para la nueva educación, se preocuparán por la creación de una educación básica extensible a todas las capas de la sociedad, darán un gran protagonismo a la nación en la determinación de los fines y planes de enseñanza, articularán, en fin, un *sistema* educativo del que carecía el Antiguo Régimen. Ideas todas ellas que, en general, son ajenas al pensamiento ilustrado, salvo notables y escasas excepciones<sup>14</sup>.

Por otra parte, la acción de los liberales españoles debe encuadrarse en ese proceso de tiempo largo que señalábamos al comienzo de esta exposición. Como han afirmado Ramírez y Boli, la aparición de los sistemas educativos debe inscri-

<sup>12</sup> WILLEM FRIJHOFF: «Instruir y formar. La educación como objetivo, instrumento y esperanza en la Revolución francesa», en GABRIELA OSSENBACH y MANUEL DE PUELLES (eds.): *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Complutense, 1990, p. 53. Véase también en esta misma obra mi trabajo sobre la influencia de los principios de libertad, igualdad y unidad nacional en la nueva concepción de la educación, «Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español», pp. 79 a 87.

<sup>13</sup> JOAQUÍN VARELA SUANZES-CARPEGNA: *La teoría del Estado en los orígenes del constitucionalismo hispánico (las Cortes de Cádiz)*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1983, p. 45. La cursiva es mía.

<sup>14</sup> En este mismo sentido, véase el trabajo de ANTONIO VIÑAO FRAGO: «Sistema educativo nacional e ilustración: un análisis comparativo de la política educativa ilustrada», en VV.AA.: *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa / Universidad Complutense, 1991.

birse en el marco más global de la formación de las sociedades nacionales, fruto de múltiples y complejas transformaciones culturales, políticas, sociales y económicas: Reforma y Contrarreforma, aparición de las monarquías protonacionales, emergencia de un nuevo sistema de relaciones estatales, configuración creciente de una economía de cambio, etc. Pienso que tienen razón Ramírez y Boli cuando señalan que, dentro de este contexto, los Estados europeos asumen desde principios del siglo XIX una estrategia de creación del sistema público de educación como uno de los medios más eficaces de competir en el nuevo espacio político representado por las relaciones entre Estados nacionales<sup>15</sup>.

En este sentido, los liberales españoles no hicieron más que incorporarse, si bien precozmente —sin duda uno de sus principales méritos— a la nueva corriente de la Europa occidental que inauguraba la etapa de los Estados nacionales. Este nuevo sendero lo ha expresado Charles Tilly con estas nítidas palabras: «Sin precedente histórico alguno, los Estados comenzaron a crear sistemas nacionales de educación, a imponer idiomas nacionales regularizados, a organizar exposiciones, museos, subvenciones artísticas y otros medios para dar a conocer la producción cultural propia o heredada, para construir redes de comunicación e inventar banderas nacionales, símbolos, himnos, fiestas patrias, ritos y tradiciones»<sup>16</sup>. La tesis de Tilly se complementa en cierto modo con la de Ramírez y Boli, ya que los Estados nacionales —que Tilly prefiere llamar Estados consolidados— adoptaron programas ideológicos para homogeneizar a sus poblaciones, asentar la legitimidad del nuevo Estado en una nueva identidad nacional, ampliar la uniformidad cultural, etc. En la nueva red de Estados consolidados todos compitieron por el logro de estos fines y todos asignaron una misión específica a los sistemas educativos. El interés dinástico de los monarcas fue reemplazado por el interés nacional; el particularismo por la cohesión nacional.

El pensamiento y la acción política de los liberales españoles debe enmarcarse, pues, en este contexto europeo de Estados nacionales o consolidados. Son fruto de un largo proceso que desemboca en las Cortes de Cádiz, aunque, como veremos de inmediato, tienen también sus propios adelantados.

## II. EL PENSAMIENTO PROTOLIBERAL EN LA CONSULTA DE 1809

Las Cortes de Cádiz sentaron, como es sabido, las bases de la revolución liberal con el consiguiente tránsito del antiguo al nuevo régimen: reforma política —soberanía nacional, división de poderes, derechos públicos, monarquía parlamentaria—, reforma económica —régimen jurídico de la propiedad individual y libre—, reforma

<sup>15</sup> FRANCISCO O. RAMÍREZ Y JOHN BOLI: «The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization», en *Sociology of Education*, vol. 60 (January), 1987, pp. 3-4.

<sup>16</sup> CHARLES TILLY: «Cambio social y revolución en Europa», *Historia social*, n° 15, invierno 1993, p. 82. Véase también su libro, *Coerción, capital y Estados europeos, 900-1900*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.



social –sustitución de la sociedad estamental por la sociedad de clases–<sup>17</sup>. Pero esta profunda mutación histórica, que necesitará múltiples decenios para arraigarse en la sociedad española, no se produce bruscamente, aunque brusca sea la circunstancia de 1808 que la hace posible. Hay una herencia parcial de la que ya hemos hablado, la de los hombres de la Ilustración española, y hay también un pensamiento protoliberal que cuaja en los duros tiempos del reinado de Carlos IV.

Culmina, por tanto, en la generación de 1808 un movimiento de opinión que agrupa a hombres distintos y programas diversos, y que encuentra nuevos cauces en las juntas provinciales, en la Junta Central y en la convocatoria de Cortes. Este estado de opinión resulta manifiesto en una reducida minoría que actúa como pequeños focos distribuidos por toda la nación. Martínez Quinteiro ha puesto de relieve la existencia de esos hombres que se reúnen en la tertulia de Quintana en Madrid, la importancia de las jóvenes personalidades que asisten a la tertulia de Ramón Salas en Salamanca, del grupo de clérigos ilustrados dirigido en Sevilla por Blanco White, del círculo que se aglutina alrededor de Argüelles, de los lectores que leen con avidez el *Semanario Patriótico*, del fervor proselitista de la nueva poesía que exalta el progreso y el patriotismo, de la abundancia a partir de 1808 de manifiestos, folletos y panfletos, en general bien recibidos<sup>18</sup>. Este movimiento de ideas, en parte fruto de la Ilustración y en parte producto de la semilla revolucionaria sembrada por la Revolución francesa, va a tener su reflejo documental en la consulta de 1809.

En 1959, Miguel Artola dio a la luz una amplia selección de los documentos recibidos en la Junta Central en respuesta a la consulta al país realizada por el decreto de 22 de mayo de 1809<sup>19</sup>. En dicha consulta, dirigida a las instituciones y personalidades del reino –audiencias, ayuntamientos, obispos, cabildos, universidades, juntas provinciales, juristas y «sabios y personas ilustradas»–, la Comisión de Cortes trató de conocer la opinión del país a través de la respuesta a las siguientes cuestiones básicas:

«Medios y recursos para sostener la Santa Guerra en que con la mayor justicia se halla empeñada la Nación, hasta conseguir el glorioso fin que se ha propuesto.  
Medios de asegurar la observancia de las leyes fundamentales del Reino.  
Medios de mejorar nuestra legislación, desterrando los abusos introducidos y facilitando su perfección.

<sup>17</sup> Sobra decir que la revolución liberal de Cádiz tiene hoy una abundantísima bibliografía. Sobre los problemas pendientes y sobre el estado de la cuestión, véase el interesante trabajo de PEDRO RUIZ TORRES: «Del antiguo al nuevo régimen: carácter de la transformación», en VV.AA., *Antiguo Régimen y liberalismo ...*, o.c., pp. 159-192.

<sup>18</sup> M<sup>a</sup> ESTHER MARTÍNEZ QUINTEIRO: *Los grupos liberales ante las Cortes de Cádiz*, Madrid, Narcea, 1977, pp. 17 a 40.

<sup>19</sup> He manejado la edición de 1975. Véase MIGUEL ARTOLA GALLEGO: *Los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1975, 2 vols. El primero en desbrozar esta rica documentación fue Fernando Jiménez de Gregorio, que ofreció algunos extractos en su obra *La Convocación a Cortes Constituyentes en 1810. Estado de la opinión española en punto a la reforma constitucional*, Plasencia, 1936.

Recaudación, administración y distribución de las rentas del Estado.  
*Reformas necesarias en el sistema de instrucción y educación pública.*  
Modo de arreglar y sostener un ejército permanente en tiempos de paz y de guerra conformándose con las obligaciones y rentas del Estado.  
Modo de constituir una marina proporcionada a las mismas.  
Parte que deben tener las Américas en las Juntas de Cortes.»<sup>20</sup>

La investigación de Artola se centró, como es sabido, en las grandes cuestiones políticas planteadas a la nación por las nuevas autoridades: el problema de la soberanía, los límites del poder real, los derechos del individuo, la composición de las Cortes, etc. Artola hizo una buena exposición de estas cuestiones basada en una selección de textos, de la que suprimió «cuanto hacía referencia a cuestiones no tratadas en el primer volumen de esta obra, como son las relativas a ejército, marina, educación, América, etc»<sup>21</sup>. Quedaban excluidas, pues, entre otras materias, las respuestas dadas por instituciones y personalidades al problema de la reforma de la instrucción pública.

La lectura completa de los documentos existentes en el Archivo del Congreso de los Diputados<sup>22</sup>, relativos a las reformas a realizar en la instrucción pública, es sumamente expresiva de un estado de opinión donde se mezclan lo viejo y lo nuevo y donde incluso personalidades e instituciones mantienen a veces posiciones antitéticas respecto de otras cuestiones, ya citadas, de la consulta. Es cierto que el número de las respuestas no es excesivamente amplio<sup>23</sup>, pero el abanico de instituciones y personalidades es suficientemente plural para detectar la existencia de un estado de opinión en el que puede vislumbrarse, junto a posiciones conservadoras y tradicionales, un pensamiento educativo que en rigor podemos denominar preliberal, o mejor, protoliberal.

La impresión general que se recibe con la lectura de estas memorias e informes confirma lo que ya conocemos por Artola: hay una práctica unanimidad en condenar la situación en que se encontraba la España del Antiguo Régimen, que, en el caso de la educación, hace referencia a la lamentable herencia del reinado de

<sup>20</sup> Colección de Reales Cédulas, n° 4760, Archivo Histórico Nacional. La cursiva es lógicamente mía.

<sup>21</sup> M. ARTOLA, o. c., vol. II, p. 124.

<sup>22</sup> Como se sabe, no se conservan todas las respuestas a la consulta de 1809, ni todas están en el Archivo del Congreso de los Diputados (en adelante, A. C. D.). En la actualidad, y relativas a la instrucción pública, he podido censar en el Archivo del Congreso 42 respuestas, agrupadas del siguiente modo: 11 de obispos y arzobispos, 5 de diferentes cabildos, 3 de ayuntamientos, 2 de universidades, 3 de las juntas, 1 de una audiencia y 17 de personalidades civiles y eclesiásticas (algunas de ellas anónimas y otras nominales pero no identificadas hasta el momento). Sobre el análisis formal de esta fuente histórica véase el trabajo de M<sup>a</sup> ISABEL ARRIAZU: «La consulta de la Junta Central al país sobre Cortes», en VV.AA.: *Estudios sobre Cortes de Cádiz*, Navarra, Universidad de Navarra, 1967, pp. 19-117.

<sup>23</sup> Recuérdese, sin embargo, que tampoco se conservan de las otras preguntas claves muchas de las respuestas. Artola, en su investigación, recogió 68, pero la mayoría de ellas resultó de una gran riqueza documental respecto de las cuestiones planteadas.

Carlos IV, fruto del tan denostado «despotismo ministerial». En cambio, las posiciones se diversifican cuando se exponen los remedios necesarios y las vías para la reforma de la instrucción pública.

Así, son continuas las referencias al abandono detestable de las escuelas de primeras letras, a su lamentable escasez —en contraposición a la abundancia de estudios de gramática—, a la desidia y negligencia en que se encuentra la educación pública en general, al estado lastimoso, en fin, en que se halla la educación del reino. A a este crítico juicio no escapan las universidades, de las que se levanta acta de su decadencia, fruto, como dice la Junta Superior de Mallorca, de «la miserable dotación de las cátedras, el mal método de estudios y la facilidad con que se aprueban los cursos a los estudiantes y se conceden los grados académicos»<sup>24</sup>.

A la hora de aportar soluciones se observa, como ya indicó Artola en las otras repuestas, dos posiciones distintas, una tradicional y conservadora, otra reformadora, incluso revolucionaria, si bien esta última posición es siempre minoritaria y a veces no demasiado coherente<sup>25</sup>.

El sector más conservador es, en general, el estamento eclesiástico —obispos, arzobispos, clérigos y cabildos—. Hay cierta coincidencia común en las soluciones ofrecidas: que en cada pueblo o aldea haya una escuela de primeras letras, en cada ciudad cabeza de partido un preceptor o escuela de gramática y que las universidades, bien dotadas, se atengan a la uniformidad de métodos y doctrinas<sup>26</sup>. En general, es una visión de la educación tributaria del Antiguo Régimen, con alguna nostálgica apelación al retorno de los jesuitas, aspiración al control de la enseñanza por los obispos e íntima relación entre educación y religión por lo que concierne a los contenidos de la enseñanza<sup>27</sup>.

Mayor interés tiene para nosotros la posición mantenida por juntas y ayuntamientos. Destacamos de entre estas instituciones a la Junta Superior de Mallorca y al Ayuntamiento de Cádiz, que tienen como rasgo común el de ofrecer una respuesta más innovadora, aunque, como ya señaló Artola, mantienen posiciones moderadas respecto de las cuestiones estrictamente políticas planteadas en la consulta.

<sup>24</sup> A.C.D., serie general, legajo 5, número 60. Al hacer la transcripción literal de estos documentos me he inclinado por adaptar la grafía del castellano de la época a los usos actuales, en aras de un mejor entendimiento de los textos. En cambio he respetado generalmente la puntuación; sólo en muy pocas ocasiones me ha parecido necesario puntuar alguna oración a fin de facilitar su comprensión.

<sup>25</sup> Como ya quedó indicado, las mismas personalidades e instituciones defienden posiciones a veces contrapuestas: son reformistas en materia de política general y revolucionarias en política educativa, o viceversa.

<sup>26</sup> Todos los sectores coinciden en la necesidad de la uniformidad de las universidades, que el obispo de Urgel define con precisión: «uniformes en cátedras, magisterio, salarios de sus respectivas asignaturas y clases [...]; en su gobierno político, académico y económico; en su jurisdicción de fuero [...]». A.C.D., serie general, legajo 6, número 23.

<sup>27</sup> El arzobispo de Tarragona es taxativo y contundente a este respecto: «[...] de la buena educación, instrucción y religión pende la felicidad de la Nación». A. C. D., serie general, legajo 6, número 17.

En las respuestas de la Junta Superior de Mallorca encontramos aspectos nuevos que preludian los nuevos tiempos, aunque presenten también influencias evidentes de la Ilustración y algún que otro rasgo propio del Antiguo Régimen. Así, partiendo de la necesidad de una monarquía limitada, la Junta suspira por «una constitución sólida y permanente capaz de liberarla [a la Patria] del peligro de que se vuelva a ver en el abatimiento y esclavitud en que hasta ahora ha quedado sumergida», solicita «un plan de educación tal que extendiéndose a toda clase de personas sea su objeto el de formar ciudadanos útiles», considera que un sistema educativo sería «el garante más seguro de que cojamos algún día el fruto de nuestra revolución actual», somete los establecimientos públicos de enseñanza a la inspección del Gobierno, pide escuelas de primeras letras para todos los pueblos y que se enseñe en ellas el catecismo religioso y el catecismo político<sup>28</sup>, arbitra que los maestros sean titulados por el Gobierno, considera necesario crear en los pueblos grandes lo que el *informe Quintana* llamará más tarde universidades de provincias, y es una de las pocas respuestas que pide la creación de una autoridad central —«un magistrado», dice, que tenga «la superintendencia de todos [los centros públicos]»—. No obstante, y como una característica propia de estos tiempos de transición, aún inciertos e imprevisibles, aparecen también en la respuesta de la Junta elementos viejos, tales como la apelación a los eclesiásticos, que deben ser los que preferentemente impartan la docencia, habla de ciudadanos pero también de vasallos, hace hincapié en el aprendizaje del latín y olvida el castellano, etc.<sup>29</sup>

El ayuntamiento de Cádiz afirma desde el principio de la memoria remitida a la Junta Central lo siguiente: «puede decirse con verdad que no ha habido sistema de educación pública» en España. Un poco más adelante reitera que en nuestro país «no hay educación, según el riguroso sentido de esta voz, pues no se ha pensado en formar ciudadanos». Pide por ello un plan «bien meditado de todas las partes que forman la primera enseñanza». Ésta debe ser gratuita: «Perteneciendo el hombre al Estado (el cual es quien debe recibir todos los beneficios que produzca la buena educación) debe ser buena cuenta de éste y no de los particulares los gastos de ella [...]». Esta educación —otro rasgo de modernidad— ha de ser no solo gratuita, sino también universal y obligatoria: «Costeada por el Estado la educación, se ha de procurar que la reciban todos, compeliendo y aún castigando a los padres o tutores descuidados que intenten mantener a sus hijos en una criminal ignorancia». La inspección debe corresponder al Gobierno, si bien considera que para el establecimiento de la educación, orden y vigilancia de la misma, «se formará un Tribunal Supremo compuesto de personas de autoridad, probidad y literatura, que entienda solo en este ramo y dedique a él toda su atención sin distraerla de otras

<sup>28</sup> La mayoría de las respuestas examinadas, además de incluir aprender a leer, escribir y contar, aluden a la enseñanza de la religión y de las obligaciones civiles. La diferencia radica en que el sector más conservador hace énfasis en la obediencia al soberano y a las autoridades, como timbre de honor de un «buen vasallo», mientras que los más innovadores, como es el caso de la Junta, además del amor al soberano, predicán el amor a la «constitución y a las leyes y el odio a la tiranía».

<sup>29</sup> Todas las citas en A.C.D., serie general, legajo 5, número 60.

materias», organismo que recuerda en cierto modo a la Sociedad Nacional de Ciencias y Letras de Condorcet y que preanuncia lo que será después la Dirección General de Estudios del *informe Quintana*<sup>30</sup>.

Las respuestas de la universidades, en cambio, no aportan mucho. Sólo hemos podido encontrar dos, la de la universidad de Mallorca y la de Cervera. La primera indica que «la nación que quiere ser feliz debe proporcionar instrucción a todos sus hijos, para que todos en su clase puedan adelantar y obrar con más conocimiento<sup>31</sup>, concretando su petición de reformas en una escuela para cada pueblo y viendo en la uniformidad la solución para las universidades. La universidad de Cervera, en cuyo nombre escribe el eclesiástico Ramón Lázaro Dou, cancelario de la misma<sup>32</sup>, ve en la vuelta de los colegios mayores para la nobleza la solución del problema universitario, si bien es cierto que abre los colegios a «jóvenes de casas de arraigo y renta» porque «debe evitarse todo motivo de guerra por parte del estado general contra las clases distinguidas del Estado»<sup>33</sup>.

Es, a mi entender, entre las personalidades singulares que contestan a la consulta donde puede observarse más abiertamente la existencia de una conciencia protoliberal, aunque las personalidades que contestan no tengan la notoriedad alcanzada después por los liberales de Cádiz<sup>34</sup>.

Una de las respuestas más significativas para nosotros la constituye la de Antonio Panadero, de quien nada sabemos<sup>35</sup>. Comienza la parte de la memoria dedicada a la instrucción pública diciendo que la educación «es el artículo más importante. La educación es la que debe dar a las almas la forma nacional y dirigir totalmente sus opiniones y sus pasos». E inmediatamente señala que «todo español debe lactar con la leche de su madre el amor a su Patria, esto es, de las leyes y de su libertad». Finaliza esta introducción, cargada de contenido protoliberal, diciendo que «la educación nacional no pertenece más que a los hombres libres».

<sup>30</sup> Todas las citas en A.C.D., serie general, legajo 5, número 53.

<sup>31</sup> Concepción sin duda ambigua, pues, de una parte, parece abogar por una instrucción universal, pero, por otra, parece que se refiere a la vieja educación, la de cada clase o estamento. A. C.D., serie general, legajo 5, número 58.

<sup>32</sup> Ignoro si es la misma pluma que en la etapa absolutista mandaría a Fernando VII el famoso escrito sobre la funesta manía de pensar, pero en esta memoria el cancelario habla, de pasada, del «ardiente deseo de discurrir con novedad que es la manía de nuestros tiempos». A. C. D., serie general, legajo 10, número 35.

<sup>33</sup> *Ibidem*. Hay aquí un temor, posiblemente infundado, a un conflicto entre el tercer estado, representado por la burguesía acomodada, y la nobleza privilegiada, sin duda una de las causas de la revolución en el país vecino.

<sup>34</sup> De entre las personalidades registradas por Artola en su investigación —eclesiásticos, nobles, juristas y personas no identificadas— no he encontrado en el Archivo del Congreso de los Diputados documento alguno de la nobleza contestando a la consulta sobre el punto de la educación pública. Sí en los demás casos, que coinciden con la lista de personalidades de Artola, si bien no todos contestan a este cuarto punto de la consulta acerca de la instrucción pública.

<sup>35</sup> En la memoria presentada consta que era licenciado y residente en Miguel Esteban, pueblo de la «provincia de la Mancha».

El escrito carece de un proyecto institucional —no presenta un sistema de educación pública—, pero está lleno de referencias protoliberales: los niños «deben tener maestros españoles, todos casados si puede ser» (lo que es una forma de decir que no deben ser eclesiásticos, petición avanzada para su tiempo); no considera conveniente «estas distinciones de colegios y academias que tienen los nobles y los plebeyos en los que se educan con diferencia y separación. Todos deben ser iguales por la Constitución del Estado, deben ser enseñados juntos y del mismo modo» (¿referencia a la «educación común»?); propugna la gratuidad tanto de los colegios como de las universidades y, si no fuese posible, debe haber «un número de plazas puramente gratuitas y pagadas por el Estado para darlas a los hijos de los pobres, militares o nobles que lo hayan merecido en servicio de la patria», a los que denomina «hijos del Estado»<sup>36</sup>. Finalmente, estima que deberá haber una «Junta de Magistrados de primer rango que tenga la suprema administración» de la enseñanza<sup>37</sup>.

Junto a esta memoria hay otra que resulta también novedosa para el tiempo en que se produce. Me refiero al escrito de fray Antonio Peralejo, arcediano de Villena. Comienza su exposición sobre la instrucción pública con estas palabras: «Esta ha sido, es y será la base de todos los imperios y que obligó a todos los filósofos a convenir en estos principios: en todo buen gobierno es indispensable ocuparse de la educación como del punto más esencial, imbuyendo en los niños el amor a la constitución [...]». Las reformas que propone son: escuelas gratuitas de primeras letras para todos, escolarización obligatoria —«todos los padres indistintamente serán obligados a que envíen sus hijos a las escuelas públicas»—, supresión de los castigos corporales en las escuelas, abolición de las escuelas de gramática existentes y reducción a una por capital de provincia, maestros de primeras letras y de gramática por oposición, creación de universidades de provincia, inspección de los centros docentes a cargo del Gobierno y establecimientos de la Junta Superior de Enseñanza. Esta junta, «compuesta de los sujetos de mayor ciencia y laboriosidad», tendrá «la dirección de todas las ramas de la enseñanza en España, Indias e Islas, cuyo presidente, secretario e individuos serán nombrados la primera vez por el Gobierno, mas en lo sucesivo por los mismos vocales»<sup>38</sup>.

Al lado de estos escritos hay otros que preanuncian también rasgos del ideario liberal educativo. Así, la conciencia de que hay que construir un sistema educativo de nueva planta —«no encuentro en España sistema de instrucción y educación pública que reformar, porque a mi ver *no hay ninguno*»<sup>39</sup>—, la necesidad de la escolari-

<sup>36</sup> ¿No hay aquí una influencia evidente de Condorcet que en su *Rapport* y proyecto de decreto famosos garantizaba a los jóvenes sobresalientes por su talento y conducta, a los que denominaba «alumnos de la patria», una formación secundaria y superior completamente gratuitas?

<sup>37</sup> ¿Cómo no ver aquí, de nuevo, una resonancia condorcetiana, que aparecerá después en el *informe Quintana* bajo el nombre de Dirección General de Estudios? Véanse todas las citas en A.C.D., serie general, legajo 7, número 15.

<sup>38</sup> La analogía con la Sociedad Nacional de Ciencias y Artes de Condorcet y con la posterior Dirección General de Estudios es evidente. Las citas en A.C.D., serie general, legajo 10, número 34.

<sup>39</sup> Fray José de Jesús Muñoz, A.C.D., serie general, legajo 6, número 14. El subrayado es del manuscrito original.

zación obligatoria –hay que «obligar a los padres con penas pecuniarias a enviar a ellas a sus hijos desde la edad de seis años hasta la de once»<sup>40</sup>–, la consideración de que hay tres grado de educación para las tres edades del hombre –la infancia con las primeras letras, la adolescencia con los estudios intermedios y la juventud con la Universidad<sup>41</sup>–, gratuidad para los estudios –«que en cada uno de los veintuno distritos haya una Universidad general en la que se enseñen todas las ciencias y artes liberales gratis a todos los que quieran concurrir en ellas»<sup>42</sup>, etc.

La consideración de la educación como un sistema articulado en tres grados, la responsabilidad del Gobierno en el ámbito de la educación pública, la universalidad y obligatoriedad de la instrucción primaria, la necesidad de una mejor estructuración de la instrucción intermedia o secundaria, la uniformidad de las universidades, la gratuidad de los grados, la precisión de una autoridad central para este ramo y la formación de un órgano colegiado que con independencia dirija y vigile la educación pública son rasgos que, prefigurados en algunas de las respuestas a la consulta de 1809, van a brotar cuando llegue el momento de diseñar y crear un sistema de instrucción pública. Este momento se produce, como es sabido, en varias etapas: título noveno de la Constitución de 1812, *informe Quintana* de 1813, proyecto de decreto de 1814 y reglamento general de Instrucción Pública de 1821. De todos ellos debemos ocuparnos ahora.

### III. EL PENSAMIENTO LIBERAL Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA

En 1810 se entrecruzan, desde una perspectiva liberal, tres generaciones distintas: la que había vivido la Revolución francesa desde la madurez, la que en 1789 cursaba sus estudios en la Universidad y los jóvenes que llegaban a las Cortes llenos de ideas políticas pero ayunos de experiencia. Ocupan así un arco biológico que oscila entre los veinticinco y los cincuenta y cinco años<sup>43</sup>. Todos ellos son ilustrados como sus antepasados pero también son muy sensibles a las nuevas ideas esparcidas por la Revolución francesa y, sobre todo, están imbuidos del sentimiento moderno de nación. Los liberales de 1810 son conscientes de ser legatarios de la Ilustración, a la que tanto deben, pero también son portadores de una nueva concepción del Estado, de la economía y de la sociedad. Gracias a ellos va a surgir en España el Estado nacional moderno.

<sup>40</sup> MIGUEL CORTÉS. A.C.D., serie general, legajo 7, número 12.

<sup>41</sup> Manuel Mahamud, en nombre de la Audiencia de València. A.C.D., serie general, legajo 6, número 30.

<sup>42</sup> José Batlle y Jover, corregimiento de Tarragona. A.C.D., serie general, legajo 7, número 13.

<sup>43</sup> ANNIE LACOUR: «Le concept 'révolution espagnole' chez les orateurs des Cortès. Agustín Argüelles (1810-1814 y 1820-1823)», en VV.AA.: *La révolution et son 'public' en Espagne entre 1810 et 1814*, Paris, Collection du Bicentenaire de la Révolution française, Annales Littéraires de l'Université de Besançon, n° 388, 1989, p. 234. Véase también la obra de MANUEL MORENO ALONSO: *La generación española de 1808*, Madrid, Alianza, 1989, en especial el capítulo sexto.

Todos estos grupos constituyen una minoría cuyo pensamiento cristaliza fundamentalmente en el primer decenio del siglo XIX y se acelera bruscamente durante la guerra de la Independencia. Este pensamiento, aunque reformador, va a resultar revolucionario porque revolucionario es el impulso que lo mueve. Las Cortes gaditanas son el escenario de una revolución política que socava profundamente los cimientos de la monarquía patrimonial, estamental y absoluta del Antiguo Régimen, y, en tal sentido, son, inevitablemente, tributarias de la Revolución francesa. Su correlato en educación supone que la concepción ilustrada, basada en la difusión de saberes útiles en el seno inmutable de una sociedad estamental y de una monarquía absoluta, va a ser sustituida por otra en que la educación se abre a una nueva sociedad regida por las leyes del mercado y donde la instrucción pública recibe ahora una nueva misión, la de ser un instrumento fundamental para la forja de un nuevo Estado, el Estado nacional que alumbró la Constitución de 1812.

El proyecto educativo de los liberales de Cádiz aspira, pues, a la construcción de un sistema educativo nacional. En ese sentido puede decirse que el liberalismo español se mantuvo fiel a una de las ideas más originales e innovadoras del pensamiento revolucionario francés, aunque lo que triunfará en el mundo occidental serán los sistemas educativos *estatales* de factura napoleónica.

Cuando los liberales estaban sentando las bases teóricas y constitucionales del sistema educativo nacional, el resto de los países europeos vivía bajo el modelo educativo que Napoleón había impuesto en todos los países anexionados u ocupados. El modelo napoleónico se caracterizaba por albergar una enseñanza elemental de poca importancia, una enseñanza secundaria de gran entidad y de carácter propéutico —muy restrictiva en cuanto a su acceso—, y una universidad pensada para las minorías rectoras. Por el contrario, nuestro pensamiento liberal de los primeros años se separa no sólo de la educación tal y como la entendía la Ilustración, sino también del pensamiento napoleónico: los liberales conciben la educación como una transmisión de saberes destinada a todos y piensan que la función del Estado es precisamente la de garantizar el desarrollo de este tipo de educación. Ahora bien, esta concepción del Estado garante no implica una intervención del poder ejecutivo sobre los contenidos ni sobre la propia marcha de la educación, ámbitos que corresponden a la nación. El objetivo liberal es, pues, la creación de una educación nacional pública. Veamos los textos fundacionales.

En primer lugar, el *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción Pública*, de 1813, universalmente atribuido a Manuel José Quintana<sup>44</sup>. Como es sabido, el Informe, al hablar de los tres grados de enseñanza señala que «de estas tres enseñanzas la primera es la más importante, la más necesaria», en la que «el Estado debe emplear más atención y más medios». El Informe termina este apartado dedicado a la enseñanza primaria con estas significativas palabras: «Cuando por la generalidad que se haya dado a estas escuelas, cuando por su distribución y arre-

<sup>44</sup> Puede verse el texto completo del Informe en MANUEL JOSÉ QUINTANA: *Obras completas*, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, 1946, tomo XIX, pp. 175-191.



glo conveniente, por el adelantamiento de los métodos y por los alicientes y aprecio dispensado a los maestros se consiga que la gran mayoría de los españoles aprenda en ellas a leer, escribir y contar, y se imbuya de los principios que deben dirigir su creencia y su conducta como cristianos, como hombres y como ciudadanos, entonces estos establecimientos habrán correspondido perfectamente a su fin, y cuantos afanes y dispendios cueste el crearlos y sostenerlos serán dignamente invertidos y empleados»<sup>45</sup>. No parece exagerado afirmar, a la vista de estas palabras, que los liberales consideran la educación del pueblo como la clave de bóveda de todo el sistema educativo, contrariamente al énfasis que el modelo napoleónico proponía para la educación de las clases rectoras.

El segundo texto que queremos analizar está en íntima relación con el anterior. Cuando las Cortes ordinarias de 1813 deciden proceder a la elaboración de una norma que regule la instrucción pública en España, la comisión que se crea se inclinará prácticamente por dar forma articulada al Informe de Quintana. Surge así el proyecto de decreto de arreglo general de la Instrucción Pública, de 7 de marzo de 1813<sup>46</sup>, al que antecede un dictamen que resulta de extraordinaria importancia porque, asumiendo en lo esencial el *informe Quintana*, lo completa y lo perfecciona.

En lo que afecta a la educación del pueblo, el dictamen es inequívoco y rotundo: «En cuanto a la primera [enseñanza] sería inútil tratar de persuadir al Congreso de su extrema importancia [...]. Sin que sea universal esta primera enseñanza es imposible que haya en una Nación aquella cultura general [...] que proporciona la felicidad de la Nación, poniéndola en estado de hacer recto y comedido uso de su libertad [...]». La extrema importancia y la universalidad que se otorga a esta instrucción confluyen, finalmente, en que no se puede «dejar de facilitar a *todos*»<sup>47</sup>. Sin duda alguna, para los diputados gaditanos la educación del pueblo es la base de la educación nacional. La inclusión de esta idea en un proyecto legislativo de las Cortes, aún siendo un fruto más del árbol robusto de la Revolución francesa, seguía conservando un carácter innovador para su tiempo. Casi en estas mismas fechas, en 1807, se rechazaba en Inglaterra un proyecto de ley de creación de escuelas elementales para todo el país con estas palabras: «En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y, en la práctica, sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en los otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes [...] en pocos años el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellos»<sup>48</sup>.

<sup>45</sup> *Ibidem*; las citas en las páginas 178 y 180, respectivamente.

<sup>46</sup> Véase el texto completo del proyecto y del dictamen en *Historia de la educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, pp. 357 a 401.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 361. La cursiva es mía.

<sup>48</sup> La cita en Carlo Cipolla, o. c., p. 80.

Además de una educación para todos, un sistema educativo merecedor del adjetivo nacional debía tener, desde que Condorcet redactara su famoso *Rapport* a la Convención, dos rasgos más: debía ser la nación, por medio de sus representantes democráticamente elegidos, la que determinara los fines y el plan general de enseñanza; en segundo lugar, la organización de la educación debía depender solamente del Parlamento a fin de evitar las interferencias de los diversos gobiernos<sup>49</sup>. En relación con las atribuciones del parlamento en materia de educación, la Constitución española de 1812 fue rotundamente afirmativa: «Las Cortes por medio de planes y estatutos especiales arreglarán cuanto pertenezca al importante objeto de la instrucción pública» (artículo 370). Respecto del segundo punto, la Constitución parece, a primera vista, más restrictiva, pues al crear una organización para la enseñanza la somete a la autoridad del Gobierno: «Habrá una dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública (artículo 369)<sup>50</sup>. Aunque no resulta fácil conocer la voluntad de los constituyentes, ya que el título IX de la Constitución apenas fue discutido en la Cámara, sí son explícitos en cambio el *informe Quintana* de 1813 y el dictamen del proyecto de 1814, ambos posteriores a la Constitución.

En el *informe Quintana* se proyecta un modelo de Dirección General de Estudios que en algunos aspectos recuerda, en lo esencial, a lo prescrito por Condorcet para la Sociedad Nacional de las Ciencias y las Artes. Veamos: el Informe le encomienda «la administración económica y gubernativa de todos los estudios»; los individuos que la componen, designados por el Gobierno sólo la primera vez, pondrán en lo sucesivo una terna al poder público para los nombramientos posteriores; los así nombrados se revestirán «de la *independencia* que deben tener estos funcionarios», no pudiendo ser «removidos de sus plazas sino con las formalidades prevenidas por la Constitución para la remoción de los magistrados». Ahora bien, dándose cuenta quizás de que se ha ido más allá de lo que el texto constitucional prescribe, el Informe añade: «Es verdad que la Constitución pone bajo la dirección del Gobierno las funciones de la dirección; pero esta autoridad se ejercerá debidamente despachando [el Gobierno] los títulos de los catedráticos, promulgando los reglamentos que aprueben las Cortes, y protegiendo y asistiendo las disposiciones económicas y gubernativas que lo necesiten. Fuera de estos extremos, *toda intervención, todo influjo del Gobierno sobre los estudios producirá en ellos*

<sup>49</sup> En su *Rapport*, Condorcet es terminante a este respecto: «Los establecimientos, pues, que el poder público consagra a aquella [la instrucción pública] deben ser lo más independiente posible de toda autoridad política, y como, sin embargo, esta independencia no puede ser absoluta, resulta del mismo principio que es necesario que no dependan más que de la asamblea de representantes del pueblo [...]». CONDORCET: *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*, edición, introducción y notas de Olegario Negrín Fajardo, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1990, p. 43. Respecto de la Sociedad Nacional recordemos también que Condorcet reclama «su absoluta independencia del poder ejecutivo», *ibidem*, p. 89.

<sup>50</sup> JORGE DE ESTEBAN: *Constituciones españolas y extranjeras*, Madrid, Taurus, 1977, vol. I; ambos artículos en la página 123.

*los efectos de la arbitrariedad y la tiranía*»<sup>51</sup>. En mi opinión, el Informe representa una tendencia dentro del liberalismo –creo que victoriosa en la fase fundacional– que se pronuncia inequívocamente por la construcción de un sistema educativo nacional con todos sus rasgos esenciales.

En iguales términos, se pronuncian los diputados que evacuan el dictamen de 1814: «Asentadas ya las bases generales necesarias para el arreglo de toda la enseñanza pública, queda que hablar del cuerpo que debe regular y dirigir esta importante máquina, para que haya uniformidad en sus movimientos, y *no sean perturbados por los vaivenes de la autoridad*». Precisamente, a la falta de independencia de un cuerpo de esta naturaleza –dependientes «todos de la arbitrariedad de los Ministros»– atribuyen los diputados el que no haya habido «ningún sistema acabado de educación nacional». Entonces, ¿cómo salvan los diputados la prescripción de la Constitución de que un cuerpo de esta clase debe estar «bajo la autoridad del Gobierno»? Del siguiente modo: «Así este ramo importante [de la enseñanza] tiene un cuerpo destinado a protegerlo, el cual, aunque bajo la autoridad del poder ejecutivo para que haya la necesaria unidad y subordinación entre todas las partes del Estado, tiene la competente *independencia* [...]». Y para que no quede ninguna duda de hacia qué lado debe vencerse la balanza, apostilla que la Comisión es consciente de que a la Dirección General de Estudios le corresponde «dirigir *todas* las escuelas del saber, y de presidir a la enseñanza pública de toda la Nación»<sup>52</sup>.

Finalmente, el proyecto articulado de 1814 recogerá prácticamente todas las opiniones registradas. Incluso el artículo 90 establecerá «una Dirección general de estudios, a cuyo cargo esté, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección y *arreglo* de toda la enseñanza pública»<sup>53</sup>. Como se recordará, la Constitución sólo le otorgaba la inspección de la enseñanza. Lo más importante es que cuando los liberales asuman de nuevo el poder, en 1820, este proyecto se convertirá en ley con la denominación de Reglamento general de la Instrucción Pública (1821), ratificando literalmente lo dispuesto en el citado artículo 90 y recogiendo, con pequeñas variaciones, todo el título que el proyecto dedicaba a la llamada Dirección General de Estudios. En 1821 los liberales siguen pensando en la creación de un sistema educativo nacional.

Pero, por otra parte, posiblemente sea 1810 el año en que los liberales comprendan también que la construcción de un nuevo Estado exige una nueva legitimación política, una nueva lealtad, y que para conseguirlo es necesario apoyarse en una nueva educación. Adquiere así forma, como veremos, la idea de que la creación del Estado liberal exige no sólo la construcción de nuevas instituciones políticas, sino también la utilización de la educación como instrumento de socialización política.

<sup>51</sup> MANUEL JOSÉ QUINTANA: o. c.; todas las citas en la página 188. La cursiva es mía.

<sup>52</sup> Todas las citas en *Historia de la educación...*, vol. II, pp. 376-377. La cursiva es mía.

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 395. La cursiva es mía.

Dentro de esta concepción es cómo debemos encuadrar la aparición de un nuevo ministerio, la secretaría de la Gobernación del Reino. Crear un ministerio de la Gobernación, y asignarle como función la administración interna de la nación, era una innovación de los liberales gaditanos que hay que tomar en su justo valor<sup>54</sup>. En este contexto, incardinar la instrucción pública en el Ministerio de la Gobernación, departamento político por antonomasia, señala de modo incontestable, creo, el carácter ideológico que la educación reviste ya en 1810. Es también una muestra más de la ambivalencia inicial del liberalismo español, que se debate entre asignarle a la educación una posición independiente de los sucesivos gobiernos o utilizarla como instrumento ideológico al servicio precisamente de los gobiernos liberales<sup>55</sup>.

Aunque la tendencia dominante en las Cortes de Cádiz sea la que responde a las premisas del liberalismo democrático, no por ello deja de existir otro modelo que, coincidiendo con aquél en muchos aspectos, presenta rasgos propios, al menos en el ámbito de la educación. Son los que quieren un sistema educativo estatal. Para estos liberales, la formación del Estado se liga inexorablemente a la construcción de un sistema educativo que prepare los cuadros de la nueva Administración, eduque a los que son ya ciudadanos *de iure* pero no de hecho y, sobre todo, haga posible la nueva lealtad, la nueva legitimación que el Estado liberal necesita. Son, en mi opinión, una minoría que, sin embargo, deja su huella en el artículo de la Constitución que somete la Dirección General de Estudios a la «autoridad del Gobierno»; son aquellos que asignan al Ministerio de la Gobernación, como una de sus competencias, la instrucción pública; son, en definitiva, creo, los que se oponen a la teoría del Estado garante. De ahí que hagan hincapié en el control de la educación por el Estado, representado fundamentalmente no por el Parlamento sino por el Gobierno. Aunque en 1821 sean de nuevo derrotados, la tendencia aflojará a lo largo del debate parlamentario del trienio y preanuncia lo que será la concepción del liberalismo moderado de 1836, esto es, la afirmación de un sistema educativo estatal.

#### IV. LAS RECTIFICACIONES DEL TRIENIO EN MATERIA DE ENSEÑANZA

En el trienio constitucional un pensamiento político se pone a prueba consigo mismo. Ya no es la hora de la teoría: la praxis política reclama toda la atención y

<sup>54</sup> Naturalmente, las innovaciones lo son respecto del Antiguo Régimen, ya que en todas ellas la fuente de inspiración es la Revolución francesa, aunque no dejen de estar presentes también el modelo liberal inglés y la experiencia democrática de los nuevos Estados Unidos de América.

<sup>55</sup> A la referida ambigüedad y a la pugna soterrada de las dos concepciones –nacional y estatal– he dedicado varias páginas en el estudio «The influence of political factors on the formation of the spanish educational system, 1809-1914», en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XXVIII, 1992, 3.

pronto la imperiosa realidad chocará con la pureza de las doctrinas. Como consecuencia de esta antítesis surgirán en el trienio dos concepciones distintas del liberalismo, polarizadas en dos grupos diferentes, moderados y exaltados, según la terminología de la época.

Son dos concepciones opuestas porque opuesta es la solución que van a dar a un problema político de primer orden: ¿la Revolución debe entenderse como ya consumada, o por el contrario hay que proceder a «hacer» la Revolución? Como ha señalado Gil Novales, «para los moderados la Revolución está ya hecha puesto que hay Constitución, leyes y autoridades [...]. Los exaltados piensan que la Constitución hay que desarrollarla, llevarla a la realidad, y para ello buscan el apoyo popular»<sup>56</sup>.

Así pues, en la segunda etapa constitucional la unidad conseguida en Cádiz se quiebra. No es ajena a esta escisión la propia posición social y económica de los contendientes. Como ha señalado Jover, el antagonismo entre doceañistas o moderados y veintenos o radicales marca una división entre «la parte más culta y acomodada de la población» y lo que Mesonero Romanos, cronista de la época, denomina «turbas aviesas»<sup>57</sup>. Es una división entre lo que Jover llama una burguesía hogareña —que busca seguridad y orden— y una burguesía de agitación —menestrales y artesanos que recurren a las clases más populares—. Comellas ha acudido también a este factor económico-social, sin olvidar por ello el factor político: «Es fácil encontrar entre los moderados a gentes de buena posición, propietarios, profesionales acomodados, intelectuales con vida resuelta; y menos fácil encontrar personas de la misma extracción —aunque las hay, desde luego— entre los exaltados»<sup>58</sup>.

Ciertamente los factores económicos y sociales existen, condicionando sin duda las posiciones políticas que muy pronto se enfrentarán abiertamente, pero aquí vamos a atenernos a los factores políticos. Aunque son muchas las diferencias políticas que cabe registrar, hay dos de ellas que definen a unos y a otros: la concepción del poder real y la posición ante la Constitución de Cádiz. Los moderados son partidarios de un poder regio fuerte —pesa en ellos el recuerdo histórico del papel de las masas en la Revolución francesa, e incluso en la propia guerra de la Independencia—, mientras que los radicales desconfían del poder del rey y de su lealtad constitucional, primando por encima de todo el dogma gaditano de la soberanía nacional; mientras los moderados estiman que la Constitución de 1812 debe ser modificada para dar paso a una segunda cámara que contrapesa el empuje popular de la cámara baja, los radicales hacen de la Constitución gaditana un mito inmutable que debe desarrollarse desde sus propios presupuestos democratizadores.

Sea como fuere, la disolución del ejército de la Isla en fecha tan temprana como el 4 de agosto de 1820 abre la primera fisura en las filas liberales. Para unos

<sup>56</sup> ALBERTO GIL NOVALES: *El trienio liberal*, Madrid, Siglo XXI, 1980, p. 21.

<sup>57</sup> JOSÉ MARÍA JOVER: *Política, diplomacia y humanismo popular. Estudios sobre la vida española en el siglo XIX*, Madrid, Turner, 1976, p. 53.

<sup>58</sup> JOSÉ LUIS COMELLAS GARCÍA-LLERA: *El trienio constitucional*, Madrid, Rialp, 1963.

esta medida será considerada una torpeza política imperdonable, ya que la revolución quedará en adelante desarmada, pero para otros será una necesidad insoslayable: hay que moderar la revolución y contenerla dentro de unos límites razonables. Poco tiempo después, el foso se agranda con carácter irrevocable: el decreto de 21 de octubre de 1820 disuelve las sociedades patrióticas –instrumento de los radicales para la concienciación política de un pueblo abrumadoramente analfabeto– y el decreto de 22 de octubre de 1820, regulador de la libertad de imprenta, restringe la influencia de los periódicos radicales. Como ha señalado Gil Novales, «la revolución había quedado vencida, o, mejor dicho, se había eliminada toda posibilidad exaltada de la misma»<sup>59</sup>.

¿Nos extrañará ahora que podamos observar en la marcha del trienio rectificaciones o modificaciones importantes respecto de la Constitución democratizadora de 1812<sup>60</sup>? No resulta fácil, sin embargo, esclarecer cuándo el giro es debido a las premisas ideológicas y cuándo se impone la dura realidad. Por lo que a nosotros respecta, ¿qué representa el reglamento general de arreglo de la Instrucción Pública de 1821? ¿Mantiene en su integridad el proyecto gaditano que ya conocemos? ¿Es perceptible algún giro importante? ¿Es constatable en él la escisión política de moderados y exaltados? ¿Qué sistema educativo consagra? ¿Qué relaciones establece entre el Estado y la educación?

Una fuente importante para despejar algunas de las incognitas planteadas es, sin duda, el debate parlamentario, dada la extraordinaria libertad de expresión de que gozaron los diputados del trienio. Si nos atenemos a la opinión de los que formaron la Comisión de Instrucción Pública la respuesta parece clara, ya que la Comisión asumió desde el primer momento el proyecto de arreglo general de 1814. En defensa de esta posición la Comisión señaló que «cuanto más detenido y prolijo ha sido el análisis de sus diferentes artículos, tanto más se ha convencido la comisión de que era imposible variar las bases propuestas, ni alterar en manera alguna la planta y la forma del edificio: se ha limitado, pues, a algunas alteraciones, ya en el método, ya en la escala y extensión de los estudios, y ya, en fin, a añadir algún establecimiento que ha creído conveniente para el adelantamiento y perfeccionamiento de varias profesiones»<sup>61</sup>. Se mantienen, pues, si nos ajustamos al criterio de la Comisión, las bases del proyecto de 1814, incluidas la planta y forma del edificio.

Así lo va a indicar uno de los más cualificados miembros de la Comisión de Instrucción Pública, Martínez de la Rosa, cuando en uno de los momentos del de-

<sup>59</sup> GIL NOVALES, o.c., p. 20.

<sup>60</sup> Piénsese, por ejemplo, en el abandono del dogma gaditano de la unidad del poder judicial y la aparición de los primeros brotes de una jurisdicción contencioso-administrativa, intento inicial de exonerar a la Administración del ámbito competencial de los jueces ordinarios. Véase a este respecto el libro de JUAN ALFONSO SANTAMARÍA PASTOR: *Sobre la génesis del Derecho Administrativo Español en el siglo XIX (1812-1845)*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1973, especialmente el capítulo segundo.

<sup>61</sup> *Diario de Sesiones de las Cortes* (en adelante, DSC), sesión extraordinaria del 19 de octubre de 1820, Madrid, Imprenta de J. A. García, 1871, tomo III, número 107, p. 1788.

bate exponga los tres círculos en que se ha de desenvolver la enseñanza: «Conviene mucho que la primera enseñanza sea universal, para que se instruya la Nación, y porque la Constitución lo previene cuando exige desde el año de 30 ciertos conocimientos para entrar a ejercer los derechos de ciudadano. Esta enseñanza forma en el plan el círculo más extenso. Después hay otro que abraza la segunda enseñanza o los conocimientos útiles a todas las profesiones, y que por lo tanto deben ser bastante espaciosos, pero no tanto como el anterior. Mas el tercer círculo, que comprende la enseñanza sólo útil a ciertas profesiones que facilitan medios de subsistir, debe ser muy reducido y estrecho: No perderá mucho la Nación en tener pocos juristas y teólogos: cada uno puede adquirir privadamente los conocimientos que necesite para su profesión, y ya que el Estado costea algunos establecimientos para facilitar esa enseñanza, sea al menos con sobriedad y economía»<sup>62</sup>.

La formulación de esta teoría de los tres círculos muestra hasta qué punto, en 1821, moderados y radicales mantenían, en lo esencial, una visión del sistema educativo que respondía a los criterios gaditanos formulados tanto en el *informe Quintana* como en el proyecto de decreto de 1814: una enseñanza básica de carácter universal, una enseñanza intermedia que sin ser universal sea bastante general y una tercera enseñanza más reducida para el ejercicio de ciertas profesiones. Si tenemos en cuenta que la Comisión de Instrucción Pública propondrá, y la Cámara lo aprobará, que la instrucción sea pública, uniforme, gratuita y libre, y si añadimos que las Cortes del trienio seguirán siendo el centro de toda la política educativa y la Dirección General de Estudios un organismo prácticamente independiente del Gobierno, podríamos afirmar que en 1821 moderados y radicales confirman el modelo gaditano de construcción de un sistema educativo *nacional*. Y, sin embargo, siendo esta afirmación básicamente correcta, el trienio supone un giro importante respecto de la concepción gaditana. Y ese giro es perceptible nada menos que en la aplicación a la educación de los dos grandes principios de la igualdad y de la libertad.

Veamos, en primer lugar, las rectificaciones que se introducen en el principio de igualdad. Si leemos el *Diario de Sesiones*, nos puede suceder que asistamos con cierta perplejidad a la discusión del título I, relativo a las bases del nuevo sistema educativo. La perplejidad nace de que los diputados aprueban el artículo 3º —«la enseñanza pública será gratuita»— sin discusión alguna<sup>63</sup>. Se podría pensar que un aspecto tan importante y trascendental como la gratuidad de la enseñanza en todos sus grados sería objeto de polémica y apasionada discusión, más aún si recordamos la grave situación financiera de la Hacienda pública, de la que ya habían sido informadas las Cortes por el secretario de la Gobernación de la Penínsu-

<sup>62</sup> DSC, legislatura de 1821, sesión del día 19 de marzo de 1821, tomo I, número 22, p. 566.

<sup>63</sup> Se aprueban también, sin apenas discusión, los artículos del título I relativos al carácter público de la enseñanza, a su uniformidad y a la libertad de enseñanza privada. Véase el proyecto completo presentado por la Comisión en DSC, legislatura de 1820, sesión extraordinaria del 19 de octubre de 1820, tomo III, número 107, pp. 1788-1794; la cita del artículo 3º en la página 1788. No obstante, el tema de la libertad de enseñanza reaparecerá de nuevo en el debate al discutirse la tercera enseñanza.

la. ¿Que se aprobara sin discusión significaba plena unanimidad en los diputados a pesar de la quiebra financiera existente? Ya veremos cómo los diputados, más avanzado el trienio, sí fueron sensibles a este quebranto de la Hacienda pública, lo que no impidió la aprobación del artículo 3º sin discusión alguna en 1821.

El artículo 3º no pasó desapercibido, sin embargo, para la opinión pública. *El Censor*, periódico que representaba a la tendencia afrancesada del liberalismo del trienio<sup>64</sup>, realizará una fuerte crítica a la gratuidad de la enseñanza pública. Después de hacer una prolija cuantificación del coste que supondría la gratuidad de toda la enseñanza –más de 112 millones de reales de la época–, después de recordar que la deuda pública ascendía a 16.000 millones de reales –con unos intereses que superaban los 300 millones–, y después de traer a colación que en esos momentos se gestionaba un empréstito de 200 millones de reales para cubrir las más urgentes necesidades del país, terminaba el anónimo redactor de *El Censor* con estas palabras: «¿podrá, no digo ahora, pero ni dentro de un siglo, emplear ciento doce millones de reales para costear gratuitamente a sus individuos un enseñanza general tan dispendiosa y de tanto lujo, por decirlo así, que no la hay igual ni en la riquísima Inglaterra, ni en la no menos opulenta Francia? Y si no puede ni podrá hacerlo en muchísimos años, a qué apresurarse a decretar hoy una cosa materialmente impracticable? No se ha visto que esta especie de fanfarronada legislativa, lejos de acreditarnos a los ojos de otras naciones cultas, nos hace despreciables y ridículos a los de todo hombre sensato [...] ¿No se ve que esto es levantar torres en el aire?»<sup>65</sup>. No olvidemos que la solución defendida por *El Censor* es la que adoptará años más tarde el liberalismo moderado: la enseñanza pública debe ser costeada por los padres que puedan pagarla, dejando a salvo a los niños pobres cuya educación será a cargo del erario público.

¿No eran sensibles a estos argumentos financieros los diputados liberales? ¿No eran conscientes de la gravísima situación de la Hacienda pública? Dejemos la palabra a uno de los miembros más significados de la Comisión, García Page, veterano de las Cortes extraordinarias de Cádiz y de las legislaturas ordinarias de 1813 y 1814: «¡Desgraciado plan de instrucción pública, y desgraciada especie humana, que siempre tiene que superar dificultades de toda clase cuando se propone algún proyecto en bien de la humanidad». Haciéndose eco de las críticas de la opinión pública en relación con este proyecto, señalará que la Comisión desea la aplicación inmediata de la primera enseñanza; indicará que no desconoce las dificultades para la implantación de la segunda enseñanza, pero que para eso dispone el articu-

<sup>64</sup> *El Censor* era constitucionalista pero crítico, no sólo del liberalismo radical, sino también del liberalismo del gobierno. Representaba el ala derecha de los liberales moderados. Sus temas preferidos eran: importancia de la religión para la estabilidad de las sociedades políticas, necesidad de un gobierno fuerte, menos política y más administración, fomento de la economía, impulso a la instrucción desde planteamientos más próximos al pensamiento ilustrado del siglo XVIII que a la concepción gaudiana.

<sup>65</sup> *El Censor, periódico político y literario*, nº 13, 28 de octubre de 1820, pp. 28-29.



lo 30 del proyecto su ejecución gradual<sup>66</sup>, del mismo modo que, siendo consciente la Comisión de la falta de medios, los artículos 132 y 133 del proyecto autorizan al Gobierno para que destine a universidades y escuelas los edificios de las corporaciones suprimidas y a la Dirección General de Estudios para que establezca gradualmente el plan general de enseñanza<sup>67</sup>; no aceptará la acusación de que se está destruyendo con una mano sin que se edifique con la otra, recordando a la Cámara el artículo 126 del proyecto que mantiene los viejos establecimientos hasta la erección de los nuevos prescritos en el plan<sup>68</sup>; recordará una vez más la necesaria generalización de las ciencias útiles a fin de poner a España «al nivel de las naciones cultas»; rechazará el argumento de la escasez de fondos porque «es más especioso que sólido, y únicamente tendría fuerza en el caso que propusiese la comisión que al mismo tiempo y en un momento se plantease el plan en todas sus partes»<sup>69</sup>. Prioridad absoluta para la primera enseñanza, gradualidad en cualquier caso, aplicación a la enseñanza de los edificios de las ordenes religiosas objeto de desamortización, mantenimiento de las instituciones existentes hasta que pudiera producirse su sustitución por otras nuevas, son medidas con las que los diputados trataban de defender el sueño liberal de una educación pública y gratuita, y en consecuencia la realización del principio de igualdad ante las luces.

Pero la realidad suele ser más contumaz que los propios sueños y que los principios. Como ha apuntado Joaquín del Moral, la situación de la Hacienda pública fue uno de los problemas más graves del trienio, fruto de la confluencia de estos cuatro factores: las secuelas devastadoras de la guerra de 1808, que aún perduraban; la existencia de una coyuntura económica desfavorable; la inestabilidad política que suponía la implantación de un régimen político tan innovador como el liberal; la búsqueda de un nuevo sistema económico mediante la creación de un mercado nacional<sup>70</sup>.

<sup>66</sup> El artículo 30 del proyecto decía: «Estas Universidades [de provincias] se irán planteando en toda la Monarquía al paso que se proporcionen medios y profesores para verificarlo». Véase DSC, *loc. cit.*, p. 1790. Se aprobaría después en su integridad como artículo 34.

<sup>67</sup> El artículo 132 del proyecto decía: «Se autoriza al Gobierno para que oyendo a las Diputaciones provinciales y ayuntamientos respectivos, destine a Universidades y escuelas los edificios públicos que elija como más a propósito entre los pertenecientes a establecimientos o corporaciones suprimidas». El artículo 133 se expresaba en los siguientes términos: «La Dirección general de estudios propondrá al Gobierno los medios que crea más convenientes para ir estableciendo sucesivamente en toda la Monarquía este plan general de enseñanza». Ambos artículos en *loc. cit.*, p. 1794 (serían aprobados, como artículos 128 y 129 respectivamente, en toda su literalidad).

<sup>68</sup> El artículo 126 decía: «Las Universidades y demás establecimientos de instrucción pública existentes actualmente en la Monarquía seguirán en ejercicio hasta la erección de los establecimientos que se prescriben en este arreglo general de la enseñanza pública». DSC, *loc. cit.*, p. 1794 (aprobado en su integridad como artículo 122 del reglamento general).

<sup>69</sup> Todas las citas en DSC, legislatura de 1821, sesión del 19 de marzo de 1821, tomo I, número 22, pp. 561-562.

<sup>70</sup> JOAQUÍN DEL MORAL RUIZ: *Hacienda y sociedad en el trienio constitucional (1820-1823)*, Madrid, Instituto de Estudios Fiscales, 1975, p. 86.

Esta alarmante situación era notoriamente conocida desde la presentación a las Cortes de la primera memoria del secretario de Hacienda. Basta leer los debates de las sucesivas discusiones presupuestarias para observar la angustia que viven los liberales, la tensión entre sus ideas políticas y el imperativo de la realidad. De tal modo que la misma Comisión de Instrucción pública que defendió el principio de la gratuidad de la enseñanza tuvo que emitir un año después un dictamen en el que sometía a la deliberación de las Cortes un proyecto de decreto en el que, entre otras medidas, «y en atención a la suma escasez de fondos, se exigirá en los establecimientos literarios una moderada cuota por los actos de matrículas a los cursantes, [por] inscribir en los libros los cursos que hayan ganado, conferir grados académicos, dar certificaciones de unos y otros, como también por los títulos de maestros, habilitación para la enseñanza, etc., etc.». A continuación, se decía: «La comisión propone este artículo con mucho dolor, pero lo hace obligada por la imperiosa ley de la necesidad, pues no encuentra recursos para llevar a cabo el establecimiento de la enseñanza, y peor sería carecer de ella que hacerla un poco más costosa»<sup>71</sup>. Estas medidas serían aceptadas por las Cortes ese mismo día y publicado el correspondiente decreto<sup>72</sup>. Se rompía de esta forma, por la vía de los hechos, la utopía liberal de una enseñanza gratuita para todos los grados y se preparaba el camino para la construcción de un sistema educativo estatal y oneroso. Pero ello sólo tendría lugar en la tercera época constitucional y su artífice sería el liberalismo doctrinario triunfante.

La segunda rectificación importante opera en el ámbito del principio de libertad. Como es sabido, los diputados gaditanos habían afirmado la más absoluta libertad de enseñanza, tanto en el sentido estricto de enseñar como de crear establecimientos docentes. Ahora este principio quiebra y el resultado es una libertad de creación de centros docentes restringida. En el debate parlamentario puede apreciarse cómo este problema enfrentó a los que defendían una mayor intervención del Estado con los que deseaban una mayor libertad para la iniciativa individual, incluso la libertad total.

Veamos en primer lugar la opinión de la Comisión. En general, la Comisión defendió una opinión restrictiva de la libertad de enseñanza, aunque se manifestaran también diversas matizaciones al respecto. Así, para el diputado Janer era posible estudiar en el ámbito privado las materias propias de las facultades mayores, pero dichos estudios carecerían de validez oficial, porque «lo que se aprobó en el plan para la primera y segunda enseñanza no se aprobó para la tercera por muchas razones fáciles de comprender»<sup>73</sup>. El diputado Janer, miembro de la Comisión de

<sup>71</sup> DSC, legislatura de 1822, sesión del 29 de junio de 1822, tomo III, número 165, ambas citas en la página 2241.

<sup>72</sup> Decreto XCVIII, de 29 de junio de 1822, sobre medios y arbitrios que se aplican a la enseñanza pública, *Colección de decretos y órdenes generales expedidos por las Cortes desde 1º de marzo hasta 30 de junio de 1822*, tomo IX, Imprenta Nacional, 1822, pp. 554-556.

<sup>73</sup> DSC, legislatura de 1821, sesión del 18 de marzo de 1821, tomo I, número 21, p. 547. De Janer, según el *Diccionario biográfico del trienio*, dirigido por Alberto Gil Novales, sólo sabemos que era diputado por Cataluña. Véase obra citada, Madrid, Ediciones El Museo Universal, 1991, p. 340.

Instrucción Pública, mantendrá, pues, desde el principio una postura estatista porque las facultades mayores «no pueden enseñarse como las otras, pues la Nación tiene el mayor interés en asegurarse de la habilidad de los que las ejerzan»<sup>74</sup>. Más aún, el diputado Martel, miembro también de la Comisión, propondrá que los estudios privados de tercera enseñanza «se conformen y arreglen al plan aprobado por las Cortes en todas sus partes, para que sus estudios produzcan los efectos y habilitaciones legales». En defensa de su proposición dijo: «[...] no se me diga que esto es poner trabas a la enseñanza privada: sea esta libre en hora buena, como se ha aprobado en el proyecto. El gobierno vele con incesante solicitud para que no se minen por ella las bases del Gobierno constitucional: empresa ardua y de no fácil ejecución. Pero si de alguna de estas escuelas privadas quiere salir un ciudadano dispuesto legalmente para el ejercicio de aquellas profesiones, sujétese al orden y método determinado por la ley. Lo contrario sería abrir una brecha espantosa al sistema mismo que queremos consolidar»<sup>75</sup>. Como se ve, tras estas palabras late el temor a que las universidades privadas utilicen su libertad para atacar los cimientos del nuevo régimen liberal. La educación es ya, quieranlo o no los liberales más soñadores, un instrumento ideológico al servicio de uno u otro fin.

En el otro extremo del arco se encuentran los diputados que desean mantener un alto grado de libertad en la enseñanza, si no la libertad más absoluta. Así, el diputado Vadillo señalará que debería darse el mismo tratamiento de libertad a la enseñanza superior que a la primera y segunda enseñanza, que, como sabemos, sólo estaban limitadas por las reglas de buena policía, la religión y la Constitución, porque querer otra cosa sería «establecer el monopolio de las luces»<sup>76</sup>. En el mismo sentido, el diputado Antonio García pedirá que quede claro en la ley que la tercera enseñanza, al igual que la primera y la segunda, puedan ser estudiadas en escuelas privadas, «porque si con respecto a aquellas se reconoció que no permitirlo sería atacar la libertad individual que tiene todo hombre para aprender y enseñar lo que sepa y quiera, del mismo modo resultaría que se atacaba en esta tercera enseñanza» no someterla a los mismos moldes. De este modo, indica este diputado, al aplicar la libertad a la tercera enseñanza «se promoverá el interés general por las ciencias, se desenvolverán los talentos, se esparcirán las luces»<sup>77</sup>. Entre las intervenciones hay una de Romero Alpuente en la que, además de formular una crítica a la Universidad pública –lentitud de los cursos, corporativismo docente,

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 548.

<sup>75</sup> DSC, legislatura de 1821, sesión del 19 de marzo de 1821, tomo I, número 22; las citas en las páginas 562 y 563 respectivamente. De Miguel Martel nos dice el *Diccionario...* de Gil Novales, ya citado, que era diputado a Cortes por Salamanca y anillero (p. 410).

<sup>76</sup> DSC, legislatura de 1821, sesión del día 18 de marzo de 1821, tomo I, número 21, p. 547. Sobre José Manuel Vadillo publica una amplia semblanza el *Diccionario...*, o. c., destacando su liberalismo temprano, su amistad con Quintana, Argüelles y Toreno, su condición de diputado en varias legislaturas posteriores al trienio y sus escritos, predominantemente económicos (pp. 665-666).

<sup>77</sup> *Ibidem*; las citas en las páginas 546 y 548 respectivamente. En el *Diccionario...*, o. c., hay varias personalidades con este mismo nombre y apellido; posiblemente se trate de Antonio García, médico y diputado del trienio por Sevilla (pp. 267-268).

despotismo del Gobierno aprobando libros y doctrinas—, hace una ardorosa defensa de la libertad en la tercera enseñanza indicando que no son aplicables aquí «las consideraciones principales de igualdad, fraternidad y emulación que para los niños dan la preferencia a la educación pública»<sup>78</sup>.

El resultado fue que la Comisión de Instrucción Pública adoptó una posición final equidistante, estableciendo una doble restricción: los profesores privados deberían someterse a un examen de idoneidad y sus discípulos a otro examen en la Universidad para la recepción del grado y consiguiente habilitación profesional, ya que, en última instancia, dice la Comisión, es «estrechísima obligación» del Estado procurar la formación de sacerdotes «libres de los funestos efectos de la superstición y del fanatismo, [así como formar] jueces ilustrados y [hombres instruidos] en el arte de curar». Aunque la posición de algunos miembros de la Comisión era harto restrictiva —pedían la sumisión estricta de los establecimientos privados de tercera enseñanza al plan uniforme de los públicos—, la Comisión se mantuvo en una posición intermedia: «Juzgó en vista de esto la comisión que aunque las escuelas privadas no debían sujetarse al riguroso método adoptado para las públicas, en el cual se prescriben los libros, orden y tiempo en que deben hacerse los estudios, era absolutamente necesario tomar todas las precauciones que dicta la imperiosa ley del bien del Estado, para evitar los graves inconvenientes que resultarían de un autorización desacertada para el ejercicio de las facultades que tienen directa relación con el sistema religioso y político de la Monarquía»<sup>79</sup>. Una vez más, eran factores políticos los que más pesaban a la hora de restringir la libertad en la tercera enseñanza.

Veamos, para terminar este apartado, tres aspectos que, deducidos del debate parlamentario, indican que las aguas del trienio, también en materia de enseñanza, bajaban turbias.

El primer aspecto hace referencia a la modificación que la Comisión propuso del artículo 1º, indicando que fuera pública no sólo la enseñanza costeada por el Gobierno sino también la dada por cualquier corporación con autorización gubernativa. ¿Estamos aquí ante una nacionalización de la enseñanza privada impartida por las ordenes religiosas? Álvarez de Morales así lo cree<sup>80</sup>, aun cuando en las Cortes este asunto, extremadamente importante, solo suscitó objeciones formales de procedimiento y una explicación de la Comisión aparentemente inocente: la modificación obedecía a que debían incluirse también «los seminarios, los escolapios y otros establecimientos de esta clase», no pagados por el Gobierno pero au-

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 548. La posición de Romero Alpuente recuerda una tendencia importante que en la Revolución francesa abogó por una educación pública sólo para la primera enseñanza, dejando a la iniciativa privada la competencia para impartir educación en los demás niveles. Véase a este respecto el libro de R. R. Palmer, *The Improvement of Humanity. Education and the French Revolution*, New Jersey, Princeton University, 1985, especialmente los capítulos cuarto y quinto dedicados al tema de la democratización de la educación.

<sup>79</sup> DSC, legislatura de 1821, sesión del día 22 de junio de 1821, tomo III, número 115; las citas en las páginas 2408 y 2409 respectivamente.

<sup>80</sup> ANTONIO ÁLVAREZ DE MORALES: *Génesis de la Universidad española contemporánea*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1972, pp. 47-48.

torizados por él<sup>81</sup>. No lo entendió así *El Censor*, que dedujo de esta modificación una gratuidad impuesta a la enseñanza de las ordenes religiosas: «Pero ¿con qué derecho ni este [el gobierno], ni las Cortes, ni la ley, ni autoridad alguna del mundo ha de obligar a una corporación a quien solo se autoriza para que enseñe, a que lo haga gratuitamente?»<sup>82</sup>. Posiblemente el interés de los diputados se encaminaba a someter este clase de enseñanza a la uniformidad y al control del Estado, si bien no existe, que yo sepa, una información clara al respecto. En todo caso, lo que sí parece evidente en el debate es la voluntad, declarada en múltiples ocasiones, de utilizar el poder ejecutivo del Estado para controlar la ortodoxia política de los colegios religiosos. El estatismo que encontrábamos subyacente en el proyecto gaditano emerge en el trienio con más transparencia.

La lucha, soterrada aún, entre partidarios de un sistema educativo estatal y los que aún creen en un sistema educativo nacional, se manifiesta de nuevo en el debate sobre la Dirección General de Estudios. El título IX del proyecto, dedicado a la regulación de este organismo, fue muy discutido. No nos interesa ahora el debate sobre el número de los miembros que debían componer este cuerpo, aunque esta cuestión no era baladí ni su importancia escapó a la atención de los diputados<sup>83</sup>. Lo interesante para nosotros es la concepción que algunos diputados tenían de la Dirección General de Estudios.

Así, el diputado Martel, miembro de la Comisión, considera que el número de nueve miembros propuesto es adecuado «para las obligaciones que se les impone», entre las que el diputado incluye la formación de planes y reglamentos de enseñanza, que «los hará el Gobierno por medio de esta Dirección, a cuyo cargo está el proponerlos»<sup>84</sup>. Ante esta afirmación, que sin duda iba más allá de lo constitucionalmente previsto, tomó la palabra el diputado González Allende para pedir que se leyera el artículo 370 de la Constitución a fin de «hacer ver que la facultad de formar planes y reglamentos para la instrucción pública correspondía exclusivamente a las Cortes, pareciendo que había contradicción entre lo que establecía la Constitución y lo que la comisión proponía»<sup>85</sup>. En nombre de la Comisión constatará Martínez de la Rosa, diciendo que «para que los reglamentos obligasen y tuviesen fuerza de tales, era necesario que las Cortes lo aprobasen, y que debiendo

<sup>81</sup> DSC, legislatura de 1820, sesión del 23 de julio de 1820, tomo I, número 18, p. 248.

<sup>82</sup> *El Censor, periódico político y literario*, nº 13, 28 de octubre de 1820, pp. 12-13.

<sup>83</sup> El diputado Rey, partidario de un número muy estricto de miembros, recordará que «para deliberar es oportuno que haya muchos, pero para dirigir es mejor que sean pocos». DSC, sesión del día 11 de junio de 1821, tomo III, número 102, p. 2186. En el fondo late un problema que tendrá un gran alcance para la Administración educativa posterior, a saber, si la responsabilidad de la ejecución se va a otorgar a órganos unipersonales, o al menos muy restringidos en cuanto a su número, o a órganos colegiados.

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 2186. Aunque en 1821 las tendencias políticas están ya definidas, no existen aún partidos políticos ni ideologías muy precisas. Ello explica que existan contradicciones y ambigüedades, tales como las del diputado Martel, muy restrictivo en materia de libertad de enseñanza, y por tanto proclive a cierto estatismo, y expansivo en cuanto a las funciones de la Dirección General de Estudios, máximo órgano director del sistema educativo nacional.

<sup>85</sup> *Ibidem*. La única noticia que nos da el *Diccionario...*, o. c., es que Manuel Luis González Allende era diputado del trienio por Zamora.

pasarse a las mismas los que formase la Dirección general de estudios para su aprobación, se verificaba que las Cortes los daban, sin que en esto hubiese contradicción alguna con la Constitución»<sup>86</sup>. ¿Se trataba, pues, de un error de expresión o suponía un deseo de fortalecer al máximo la Dirección General de Estudios como organismo independiente?

Hay otro aspecto digno también de mención. En el artículo 106 del proyecto se incluía, como una de las funciones de la Dirección General de Estudios, la de «dar cuenta a las Cortes del estado de la enseñanza pública en una Memoria, que deberá leerse en el Congreso por uno de los directores, imprimirse y circularse»<sup>87</sup>. El diputado Victórica indicará, sin embargo, que era «inconstitucional el que los directores viniesen al Congreso a leer la Memoria que se prevenía, pues la Constitución prescribe que por cada Ministerio se lea la respectiva, y al de Gobernación de la Península pertenece la materia de estudio»<sup>88</sup>. Abundará en ello el diputado Zapata porque «ni a los directores del Crédito público, sin embargo de lo interesante de su ramo, se les permitía leer en el Congreso su Memoria, sino que la remitían por medio del Gobierno»<sup>89</sup>. Aunque este fue el criterio que se impuso y el que pasó a la redacción definitiva del reglamento general<sup>90</sup>, ¿existe aquí también otro error, esta vez en la redacción del proyecto?, ¿hay en realidad una pugna subliminal entre los que deseaban fortalecer el papel de la Dirección General de Estudios y los que trataban de reforzar el poder del Gobierno? Me parece que son muchas coincidencias. En mi opinión, estas tendencias existían, con menor peso en las Cortes de Cádiz, con mayor presencia en el trienio<sup>91</sup> y de modo definitivo en la tercera etapa constitucional, justo la que va a dar paso al nacimiento efectivo del sistema educativo estatal.

## V. UN GIRO COPERNICANO: LA CONFIGURACIÓN DE UN SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL

En el breve período que va de 1834 a 1837 se afirman las bases del nuevo Estado liberal, aunque será necesaria una década moderada, la de 1844-1854, para su

<sup>86</sup> *Ibidem*. Efectivamente, el artículo 106 del proyecto respetaba las atribuciones de las Cortes.

<sup>87</sup> Artículo 106 del proyecto, función octava. DSC, *loc. cit.*, p. 1793.

<sup>88</sup> DSC, legislatura de 1821, sesión del 12 de junio de 1821, tomo III, número 105, p. 2211. Miguel Victórica, según el *Diccionario...*, o. c., era liberal de los tiempos de Cádiz, diputado por Baleares en el trienio y anillero.

<sup>89</sup> *Ibidem*. De Juan Francisco Zapata sabemos que fue secretario de la Sociedad Económica de Sevilla y diputado en el trienio por esa ciudad. Véase *Diccionario...*, o. c., p. 713.

<sup>90</sup> Véase el artículo 101 del reglamento general, donde se incluye como una de las facultades de la Dirección la de «dar cuenta anualmente a las Cortes del estado de la enseñanza pública en una memoria, que deberá pasarles por medio del Gobierno.» Véase *Historia de la educación...*, p. 56.

<sup>91</sup> Sería preciso un estudio biográfico de los protagonistas menos conocidos del trienio para poder ratificar la hipótesis que venimos manteniendo. El *Diccionario biográfico del trienio liberal*, dirigido por Gil Novales, a pesar del extraordinario esfuerzo que supone y del notable avance que ha significado para la historiografía en general, no incide lógicamente en el ámbito específico de la historia de la educación. De todas formas, no deja de ser relevante que varios de los diputados de tendencia estatista sean registrados en el *Diccionario* como anilleros.

consolidación. Pero en esos tres largos años se ponen los fundamentos de un incipiente mercado nacional, se crea una organización llamada a vertebrar la nueva Administración pública del Estado liberal y se consagran los logros en una nueva constitución. También en estos años se gesta el gran golpe de timón que va a suponer el triunfo en España del liberalismo doctrinario.

La implantación del Estado liberal es, no lo olvidemos, fruto de un triunfo militar. Pero este éxito, debido a una larga guerra civil de siete años de duración, no se produce sin que también en el interior de la España liberal haya convulsiones, motines, asonadas y pronunciamientos que se suceden sin cesar. La burguesía hogareña de que nos hablaba Jover ya no es la burguesía de los años del trienio. El exilio, el conocimiento vivido de la Europa de la época y la situación interna inclinarán a la incipiente burguesía al pacto político y a la búsqueda de un régimen liberal que concilie las conquistas políticas con el orden y la propiedad.

La Constitución de Cádiz hizo de la soberanía nacional el cimiento del nuevo régimen político. Pero la soberanía de la nación era un dogma político de difícil conciliación con la realidad europea y de imprevisibles exigencias políticas en el interior. La respuesta a este dilema fue la importación del liberalismo doctrinario que, como es sabido, había difuminado el concepto de nación en Francia para erradicar las consecuencias democráticas inherentes a la soberanía nacional<sup>92</sup>.

¿Qué instrumentos políticos utilizó el liberalismo moderado para realizar este cambio ideológico? En primer lugar, al igual que en Francia, identificó a la nación con la corona mediante la teoría del poder moderador<sup>93</sup>. Benjamin Constant, para evitar los peligros de una contienda entre los tres poderes clásicos del Estado y para hacer efectiva la existencia de frenos y contrafrenos, había abogado por la necesidad de un poder neutro que, por estar situado por encima de los demás poderes, pudiera realizar el papel de árbitro y de moderador de las instituciones. Ese poder era para Constant la corona: si «la acción del poder ejecutivo es peligrosa, el rey destituye a los ministros; [si] la acción de la cámara hereditaria se convierte en perjudicial, el rey le da una nueva tendencia creando nuevos pares. [Si] La acción de la cámara electiva aparece amenazadora, el rey hace uso de su *veto*, o la disuelve. Y finalmente, si incluso la acción del poder judicial es molesta en cuanto que aplica a los casos particulares penas generales demasiados severas, el rey atempera esta acción por su derecho de gracia»<sup>94</sup>. Como es sabido, en la teoría de Constant el monarca es constitucional, reina pero no gobierna, y reinar consiste precisamente en ejercer esa función arbitral. Sin embargo, la práctica política española con-

<sup>92</sup> Sigue sin ser superado al respecto el magnífico libro de LUIS DIEZ DEL CORRAL: *El liberalismo doctrinario*, cuya primera edición a cargo del Instituto de Estudios Políticos fue en 1945; la cuarta edición, ahora del Centro de Estudios Constitucionales, es de 1984.

<sup>93</sup> Recientemente se ha publicado entre nosotros un importante libro sobre el pensamiento de Benjamin Constant, uno de los teóricos del liberalismo de mayor influencia sobre los doctrinarios, tanto franceses como españoles, especialmente a través de su teoría del poder moderador. Véase MARÍA LUISA SÁNCHEZ-MEJÍA: *Benjamin Constant y la construcción del liberalismo posrevolucionario*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.

<sup>94</sup> Citado en SÁNCHEZ MEJÍA, o. c., p. 188. La cursiva es del original.

vertiría pronto la teoría del poder moderador en el robustecimiento del poder del rey mediante el uso y abuso de su potestad de designar los gobiernos y de disolver las cámaras.

Al lado de un poder real fuerte, un partido que busque posiciones de centro<sup>95</sup>: he aquí el segundo elemento del cambio político iniciado en 1834. El tercer elemento será la sustitución de la doctrina de la soberanía nacional por la soberanía de la inteligencia. Donoso Cortés refuerza en esos años esta teoría: no es la voluntad nacional la que debe ostentar la soberanía, sino la inteligencia; son los mejores los que deben gobernar. Pero la inteligencia solo se manifiesta en los que han sabido acceder a la propiedad, o han sabido conservarla, y en los que han demostrado su capacidad —las profesiones liberales—. Propietarios y lo que la época llama «las capacidades» son ahora la base del poder político.

La confluencia de los elementos señalados produjo el fruto deseado: el concepto democrático de nación quedó desdibujado, lo que inevitablemente deja su sello en la concepción del liberalismo moderado sobre el sistema público de educación. La concepción doceañista de un sistema educativo *nacional* va a dejar paso definitivamente a un sistema educativo *estatal*, es decir, a un sistema creado, organizado, controlado y dirigido por el poder ejecutivo del Estado al servicio último de sus propios fines.

Pero no es sólo el dogma de la soberanía nacional, puntal del liberalismo democrático de Cádiz, el que se tambalea ahora. También se va a alterar la tríada clásica —igualdad, libertad y propiedad— sobre la que se asentó la Constitución gaditana. Hay una reordenación y una reelaboración de los principios de esta tríada, algunas de cuyas consecuencias hemos visto asomar ya en el trienio constitucional<sup>96</sup>. Ahora, propiedad, libertad e igualdad, justamente por este orden, van a ser el sustento del sistema político, económico, social y educativo del nuevo mundo liberal.

La propiedad había estado presente en la construcción política de los diputados de Cádiz, pero ello no impidió la proclamación del sufragio universal indirecto, sustituido ahora por el sufragio censitario que, como es sabido, se basa en la propiedad (la única excepción será la apertura a las *capacidades*). El sufragio censitario será, pues, el instrumento político para articular la soberanía de la inteligencia. Las consecuencias en educación serán inevitables: la propiedad, que para los diputados gaditanos no fue nunca un obstáculo para nadie —de ahí la gratuidad en todos los grados de la enseñanza—, será ahora la barrera que marque la división del nue-

<sup>95</sup> Esta es otra de las aportaciones de Constant, el «partido medio», un partido que debe situarse entre las facciones extremas, lejos del absolutismo político pero también distante del radicalismo liberal.

<sup>96</sup> Antonio Elorza realizó hace ya tiempo un valioso trabajo sobre la génesis del moderantismo en estos años del trienio, al que ahora nos remitimos. Véase ANTONIO ELORZA: «La ideología moderada en el trienio liberal», *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 288, junio 1974, pp. 584-650 (este trabajo ha sido incluido en la obra del mismo autor, *La modernización política en España*, Madrid, Endymion, 1990, capítulo III).



vo sistema educativo en dos tramos distintos: la enseñanza primaria para los desposeídos, las enseñanzas secundaria y superior para los propietarios y las capacidades. Más aún, como veremos de inmediato, la primacía de la propiedad –baluarte frente al desorden y la inestabilidad– afectará a la educación no sólo en lo que concierne a la igualdad, sino también a la libertad.

No es el momento de estudiar ahora todas las implicaciones educativas que supuso este giro del liberalismo español<sup>97</sup>. Bástenos, para terminar este trabajo, con exponer brevemente los principios básicos que presidieron el nacimiento efectivo del sistema educativo estatal.

El plan del duque de Rivas, aprobado por decreto del Gobierno en 1836, es sin duda un texto singular: no tuvo apenas vigencia pero su influencia determinó los rasgos básicos del nuevo sistema educativa que se construye entre 1838 –ley Someruelos– y 1845 –plan Pidal–. Más aún, la ley Moyano de 1857 le es tributaria en su espíritu y en buena medida en su literalidad. Pero a nosotros ahora, más que el plan de 1836, nos interesa la justificación oficial que acompañó a dicho plan, la *Exposición a su Majestad la Reina Gobernadora*<sup>98</sup>. En tres aspectos nos vamos a detener ahora: el abandono de la gratuidad universal, la restricción de la libertad de enseñar y la nueva organización administrativa de la educación que se preconiza en dicha exposición.

El abandono de la gratuidad ocupa un lugar destacado en la larga *Exposición*. Podrían seleccionarse múltiples párrafos de la misma: ¡hasta tal punto precisaban los moderados convencer de la necesidad de este giro! He aquí, sin embargo, el nervio de la justificación: «La obligación del Gobierno crece: 1º a medida que la instrucción ha de abarcar mayor número de individuos; y 2º conforme en éstos escasean los medios de adquirirla. Por el contrario, la misma obligación disminuye al paso que siendo menos los que se dedican a determinadas ciencias, conviene dejar su estudio unicamente a los que tienen medios para costearlo. Esta obligación del Gobierno es como una pirámide, que, empezando en una ancha base, formada por los menesterosos, disminuye a proporción que va aumentando su altura, y creciendo la riqueza de los particulares»<sup>99</sup>.

<sup>97</sup> Me he ocupado ampliamente de ello en mi trabajo «Reflexiones sobre la formación del Estado liberal y la construcción del sistema educativo liberal (1834-1857)», en el libro colectivo coordinado por LEONCIO VEGA GIL: *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la ley Moyano*, Zamora, Instituto Florián de Ocampo, 1995, pp. 39-64.

<sup>98</sup> La *Exposición* no fue publicada en la colección de *Decretos de la Reina Nuestra Señora doña Isabel II, dados en su real nombre por su augusta madre la Reina Gobernadora*, cuyo tomo XXI se limita a insertar el real decreto de 4 de agosto de 1836 aprobando el plan general de instrucción pública. El texto íntegro se publicó en el suplemento a la *Gaceta de Madrid* del día 9 de agosto de 1836. Posteriormente fue reproducido, amplia pero no íntegramente, en la obra de J. M. SÁNCHEZ DE LA CAMPA: *Historia filosófica de la Instrucción Pública en España desde sus primitivos tiempos hasta el día*, Burgos, 1871, tomo II, pp. 135-154, si bien debe advertirse que la omisión afecta a algunos párrafos importantes.

<sup>99</sup> Véanse ésta y las demás citas en el suplemento de la *Gaceta de Madrid* citado (las páginas del suplemento no están numeradas por lo que la remisión es genérica).

Podrá deducirse de este texto crucial que los moderados van a volcarse en la instrucción primaria, «que es la única que debe generalizarse», pero el largo gobierno de los moderados mostraría el gran abandono de la primera enseñanza —sólo gratuita para los que pudieran probar su pobreza— y la preocupación casi obsesiva del liberalismo español por la enseñanza secundaria —que ya no será la prolongación de la primaria sino fundamentalmente una etapa preparatoria de la superior— y una atención mayor para la Universidad. Ciertamente, los moderados españoles podrían haber justificado el abandono de la gratuidad por razones financieras —como hicieron los diputados del trienio—, pero la verdad era que, como he dicho en otro lugar, en un sistema político cada vez más volcado hacia la propiedad y el orden no se podía edificar un sistema público de educación sobre el principio de igualdad. El liberalismo moderado no fue igualitario en educación porque ideológicamente no podía serlo.

El otro gran abandono afecta al principio de libertad de enseñar. Es cierto que la *Exposición* hace un canto a la libertad de la iniciativa privada —«la educación privada impide que la pública se llegue a apoderar de la inteligencia y la esclavice, haciéndola solo servir al triunfo de ciertas ideas»— y una defensa de la libertad de cátedra —«el pensamiento es de suyo la más libre entre las facultades del hombre»—, pero luego el plan de estudios impone por primera vez restricciones importantes a las enseñanzas primaria y secundaria, al mismo tiempo que abre el camino para el monopolio del Estado en materia de enseñanza universitaria.

Es cierto que con estos recortes a la libertad de creación de centros docentes se trataba de impedir determinados abusos que ya se habían manifestado, y es cierto también que el plan de 1836 no hacía sino incorporarse a la tendencia europea de someter la iniciativa privada al principio de previa autorización administrativa, pero también lo es que los recortes impuestos eran una manifestación más de la tendencia estatificadora que se estaba imponiendo en el moderantismo español. Hablar aquí de liberalismo autoritario, como ha hecho Antonio Elorza, no me parece excesivo. Más aún si no nos olvidamos de las restricciones a la libertad de cátedra que culminarán en la «cuestión universitaria».

Finalmente, la organización del nuevo sistema de educación pública va a acabar con la experiencia de la Dirección General de Estudios alumbrada por los diputados gaditanos. El resultado va a ser la creación de una Administración educativa fuertemente centralizada, nervio nuclear del nuevo sistema educativo estatal. Así lo justificaba la famosa *Exposición*: « Todos los planes formados hasta ahora en España han admitido un cuerpo superior directivo de los estudios: pero, Señora, semejante cuerpo es contrario a los buenos principios de la administración generalmente reconocidos en el día, porque reúne atribuciones deliberativas y ejecutivas que deben de estar separadas [...] La acción ejecutiva en materia de estudios, como en todos los ramos de la administración, corresponde solo al Gobierno [...] la verdadera Dirección, en la parte ejecutiva, debe ser la sección encargada de este ramo en la Secretaria de la Gobernación del Reino».

Al abandono de la gratuidad, a la limitación de la libertad de enseñanza, a la configuración de una incipiente administración educativa encargada de gestionar

el nuevo sistema educativo, se le añadirían otros rasgos que irían delimitando el nuevo sistema educativo estatal: inclusión en el presupuesto del Estado de la partida de instrucción pública, funcionarización de la profesión docente, articulación de un sistema estadístico de recogida de información, uniformidad exhaustiva de los planes de estudio, establecimiento de una red propia de centros estatales, creación del cuerpo de inspectores de enseñanza primaria como agentes de información y de control, y, finalmente, aparición de un instrumento de comunicación e influencia sobre la profesión docente<sup>100</sup>. En realidad, los que soñaron con la creación de un sistema educativo *nacional*, sometido al parlamento pero ajeno a las políticas de los diferentes gobiernos, fueron vencidos no sólo por los que defendieron, al principio tímidamente, un sistema educativo *estatal*, sino por la propia realidad, que, en un nuevo sistema europeo de relaciones entre Estados nacionales o consolidados, impuso la estatalidad de la educación. En el caso español fueron los factores políticos los que impusieron en 1812 el modelo gaditano de creación de un sistema educativo *nacional*, y fueron también factores políticos, internos y externos, los que inclinaron la balanza en 1836 hacia el modelo doctrinario partidario de la erección del sistema educativo *estatal*. De esta forma, los liberales abandonaban la senda heterodoxa surcada en 1812 y volvían a la vieja familia liberal europea partidaria de los sistemas educativos *estatales*.

<sup>100</sup> Aunque hay algún artículo sobre este tema, se echa de menos, que yo sepa, una buena investigación sobre el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, surgido en 1841. El Boletín, posiblemente a imitación de *Le Manuel Général*, creado en 1832 por Guizot, fue probablemente un poderoso instrumento del Gobierno para influir sobre el profesorado estatal, así como un medio para legitimar su propia política. El número 1, aparecido el 28 de febrero de 1841, dice expresamente que, entre los objetivos del Boletín, está el de «producir el convencimiento, determinar la voluntad y facilitar la ejecución» de las disposiciones legales (BOIP, tomo I, Madrid, Imprenta Nacional, 1841, p. 2).



# O liberalismo e a instrução pública em Portugal

LUÍS REIS TORGAL

ISABEL NOBRE VARGUES

Universidade de Coimbra

## 1. «INSTRUÇÃO PÚBLICA» – O SENTIDO E A FORÇA DE UM CONCEITO LIBERAL

Apesar de se poder dizer que a noção de «Instrução Pública» e os princípios da sua institucionalização começam com as reformas pombalinas, é certo que o conceito ganha toda a sua força e significado durante o período liberal, em função das concepções burguesas e «populares» de ensino que então se divulgam. De resto, por duas vezes no século XIX se instituiu, embora episodicamente, o «Ministério de Instrução Pública», e será essa a sua designação quando recriado (1913), em resultado da acção legislativa da República, até que, em 1936, durante o Estado Novo, devido a outros fundamentos ideológico-culturais, passou a intitular-se «Ministério da Educação Nacional».

Os termos «educação» e «instrução» eram por vezes empregues indistintamente. Mas, aparece também a intenção de os distinguir. Assim, num artigo da revista *Panorama*, fundada por Alexandre Herculano, essa diferença é expressamente apresentada: «De ordinário confundimos estas duas palavras: educação e instrução; mas cada uma tem a sua acepção diversa. A educação é mais ampla que a instrução porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem, segundo os princípios para que as recebemos da natureza; a instrução, porém, é um desses meios, destina-se a exercitar só uma espécie dessas faculdades, isto é, as intelectuais»<sup>1</sup>. Tratava-se de uma distinção que foi normalmente aceite, quando expressamente discutida<sup>2</sup>.

Portanto, a «instrução» tinha uma acepção mais restrita, em termos «regionais» da natureza humana, pois dizia respeito às faculdades intelectuais, enquanto

<sup>1</sup> «Da educação em todas as idades», in *Panorama*, 1839.

<sup>2</sup> Vide, por exemplo, Ferreira Deusdado, «A necessidade de preparação pedagógica no professorado português», in *Revista de Educação e Ensino*, vol. II, 1887.

a «educação» tinha uma acepção mais ampla quanto a esse sentido e mais limitada quanto às idades a que essencialmente dizia respeito, dado que se aplicaria sobretudo à infância, altura em que se exercia com todo o significado a arte de «conduzir» (*ducere*) o ser humano para um determinado objectivo formativo. Embora os liberais dessem, como iremos ver, uma importância maior ao «ensino primário», onde a actividade de «educação» se exercia predominantemente, o certo é que pensaram em todo o processo intelectual do homem. Daí que o termo «Instrução Pública» (neste caso «pública», ou «nacional», como alternativa a «doméstica», alargada ao «povo», ou «nação», de forma mais ou menos ampla, consoante os graus, e considerada como um dever e obrigação do Estado) acabasse por ser o conceito mais usual.

No contexto do liberalismo português, das mais diversas tendências e com variados objectivos, multiplicar-se-ão as afirmações de fé na instrução. Apenas um exemplo. Luís Mouzinho de Albuquerque, ao enviar de Paris, para as Cortes liberais portuguesas do triénio de 20, o seu projecto de «Instrução Pública», entendia ser o primeiro dever dos representantes da Nação desenvolver o ensino: «O vosso primeiro cuidado, depositários da confiança de um povo livre, deve ser dissipar as trevas e fazer raiar o mais cedo e o mais amplamente possível a luz brilhante da verdade própria, para patentear toda a beleza da liberdade e da justiça»<sup>3</sup>. Por vezes, em reflexões de cunho mais prático, considerar-se-ão os seus benefícios concretos. Assim, depois de meados do século XIX, o bisneto do Marquês de Pombal, D. António da Costa, que será o primeiro Ministro da Instrução Pública<sup>4</sup>, tem estas notáveis palavras: «A instrução popular cria um grande capital financeiro no desenvolvimento dos espíritos. Quanto mais apurados forem os conhecimentos dos operários e dos trabalhadores, mais perfeitos, e por isso mais rendosos, serão os produtos industriais e agrícolas. O salário dos operários, o lucro dos capitalistas e a prosperidade do país crescem na proporção em que se aumente a cultura das inteligências e a melhoria do trabalho individual. Universalizar a instrução é multiplicar a riqueza nacional»<sup>5</sup>.

A «Instrução Pública» é, portanto, um tema capital. E é uma vasta questão, que envolve problemas de ensino, dos diversos graus e áreas, e outras zonas que se encontram para além deles, como, por exemplo, a organização das bibliotecas e museus e até o importante problema editorial, dado que é através de livros, de revistas e jornais que se difunde a instrução, ou, se quisermos, a cultura<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> *Ideias sobre o estabelecimento da Instrução Publica dedicada á Nação Portuguesa e oferecida aos seus Representantes*; Paris, 1823.

<sup>4</sup> Vide J. FERREIRA GOMES: «O Bisneto do Marquês de Pombal promotor da Instrução Primária», in *Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Almedina, 1984.

<sup>5</sup> *A Instrucção Nacional*, Lisboa, 1870.

<sup>6</sup> Ver uma síntese desta temática in LUÍS REIS TORGAL e ISABEL NOBRE VARGUES: «Produção e reprodução cultural», *História de Portugal*. vol. 5, «O Liberalismo». Direcção de José Mattoso e coordenação de Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque. Lisboa, Círculo de Leitores/Editorial Estampa, 1993, pp. 684-696.

Não nos será possível abordar neste capítulo todas estas áreas, mesmo porque, em relação a muitas delas, há falta de estudos especializados, que tardam em aparecer, apesar do grande desenvolvimento que, ainda assim, foram tendo os estudos novecentistas em Portugal nestes últimos anos. Será a questão do ensino que nos vai essencialmente ocupar<sup>7</sup>.

Quanto à faixa cronológica da nossa análise, ela é –pode dizer-se– um pouco artificial e por isso em certa medida vamos ultrapassá-la, para trás e para a frente. Começamos em 1800, tão-somente porque é o começo do século e porque é então que o liberalismo se começa a sentir com maior força em Portugal, mas também porque um ano antes é apresentado o primeiro projecto de Instrução Pública claramente influenciado pelas novas concepções que em França tiveram um verdadeiro sentido revolucionário, o projecto do militar, matemático e poeta Garção Stockler<sup>8</sup>. 1890 será ainda uma data mais arbitrária. No entanto há uma razão, como não poderia deixar de suceder. Estamos nas vésperas do primeiro movimento republicano português, de 31 de Janeiro de 1891, o qual, embora falhado, abriu todo um processo evolutivo da sociedade portuguesa, que terminará com a implantação da República em 1910. Surgirão reformas de fundo no sector da Educação, que anunciam algumas transformações que se operam no tempo da I República, muitas das quais, no entanto, se frustrarão.

## 2. «SÉCULO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA» E «TEMPO DOS PROFESSORES»

São inúmeros os textos sobre os temas da educação e da instrução que povoam o século XIX. Ora aparecem em periódicos, ora são apresentados nas Cortes, ora têm a forma de opúsculos ou de obras de certa envergadura. Uns apresentam grandes planos de organização ou de reorganização do aparelho escolar, outros constituem reflexões críticas acerca da situação do ensino, outros debatem as metodologias pedagógicas...

Não vamos referir-nos a esses textos circunstanciadamente<sup>9</sup>. No entanto, não poderemos deixar de assinalar o que consideramos serem algumas das suas matrizes.

<sup>7</sup> Vide uma síntese mais desenvolvida destes temas in LUÍS REIS TORGAL: «A Instrução Pública», *História de Portugal*, edição e volume cit., pp. 608-651. Vide também a síntese de RÓMULO DE CARVALHO em *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

<sup>8</sup> In *Obras*, t. II, Lisboa, 1826.

<sup>9</sup> Muitos são referidos por JOSÉ SILVESTRE RIBEIRO: *Historia dos Estabelecimentos Científicos, Litterarios e Artísticos*, Lisboa, Typografia da Academia das Sciencias, tomos III, VII, XIII e XVII. Uma importante colectânea desses documentos foi publicada por ALBERTO FERREIRA: *Antologia de Textos Pedagógicos do Século XIX Portugêses*. Prefácio, selecção e notas de Alberto Ferreira, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian-Centro de Investigações Pedagógicas, 3 vols., 1971, 1973 e 1975. Nós

Por um lado, parece-nos indubitável que o selo pombalino não desapareceu do panorama da instrução em Portugal e de alguns desses projectos. Tratou-se, com efeito, de uma grande reforma de ensino, mesmo que se diga ser evidente o seu carácter inconcluso ou deturpado. Se, no âmbito universitário, se caracterizou pela sua modernidade, sobretudo pelas virtualidades científico-experimentais que demonstrava, e se apontava para a formação de escolas de ensino especializado e prático, que na verdade são o embrião das futuras escolas superiores não universitárias, nos estudos «menores» de primeiras letras e de «humanidades» apontava para a organização de um «ensino público» orientado por «professores régios». Por outro lado, a tendência para a organização centralizadora do ensino, através inicialmente da Directoria-Geral dos Estudos e, depois, da Real Mesa Censória, é reveladora de uma planificação que por vezes se tem confundido com programas centralizadores de outras origens, como é o caso do projecto napoleónico, que, na verdade, através do seu plano de uma «Universidade Central», gestora de todo o ensino nacional, acabará igualmente por influenciar os teóricos que reflectem sobre o sistema de ensino português<sup>10</sup>. Mas, além disso há que considerar a marca da grande discussão realizada em França por altura da Revolução, em que se sucederam projectos e reformas. Talleyrand, Condorcet, Lanthenas, Romme, Lakanal, Le Pelletier, Fourcroy e outros hão-de constituir o pano de fundo inspirador de vários projectos apresentados ao longo do século. Isto sem excluir, de forma alguma, a influência exercida por pedagogos anglo-saxónicos e germânicos. Aliás, a organização da «escola alemã» exerce uma verdadeira sedução entre os pedagogos portugueses do fim do século XIX.

O primeiro grande projecto de «Instrução Pública» é, todavia, como se disse, anterior ao liberalismo. Não poderíamos deixar de o citar. Trata-se do projecto referido de Francisco de Borja Garção Stockler, apresentado em 1799 à Academia Real das Ciências, que de resto foi uma das instituições por onde passou a discussão dos problemas do ensino. Aliás, é provável que esse projecto —que Stockler procurou depois, em 1816, aplicar no Brasil e que durante o Vintismo apresentou nas Cortes liberais, apesar de, curiosamente, ter resistido nos Açores à revolução triunfante— tivesse sido elaborado com base em diversos pareceres apresentados na Academia. Dividia já o ensino em quatro graus: o primeiro, de conhecimentos básicos, as «pedagogias»; outro de sentido eminentemente prático, destinado a agricultores, artistas e comerciantes, os «institutos»; um terceiro dedicado ao estudo das ciências e a todo o género de erudição, os «liceus»; e, por fim, o ensino superior, as «academias», dedicadas a todos os saberes, desde as ciências naturais, matemáticas e médicas, às ciências militares e náuticas, às ciências jurídico-sociais e às belas artes. É interessante sobretudo o facto de se propor pela primeira vez a formação dos liceus, que vai ser uma das grandes obras liberais em matéria de en-

próprios publicámos alguns desses projectos referentes ao Vintismo: LUÍS REIS TORGALE E ISABEL NOBRE VARGUES: *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*, Porto, Paisagem [Aveiro, Estante], 1984.

<sup>10</sup> Cfr. DIAS PEGADO: *Projecto de lei da organização geral da Universidade de Portugal*, Coimbra, 1835.



sino, e a fuga à terminologia clássica de «universidade», substituída por uma conceptologia mais geral e menos marcada pelo selo do «corporativismo», esta mais dificilmente ajustável a uma noção centralizadora e «pública» de ensino.

É, porém, durante o triénio liberal que surgirá a primeira grande leva de projectos de «Instrução Pública», de tipo meramente reformista, tendo em atenção as medidas pombalinas, ou de carácter revolucionário. Virão do estrangeiro, como o já citado de Mouzinho de Albuquerque<sup>11</sup>, serão apresentados no parlamento, como o do lente de Medicina Francisco Soares Franco<sup>12</sup>, ou serão publicados em jornais, como o do bacharel médico José Pinto Rebelo de Carvalho<sup>13</sup>. Não os analisaremos, mas chamaremos a atenção, mais uma vez, para dois pontos que neles nos parecem esclarecedores: uma outra noção de ensino secundário diferente do ensino clássico das «humanidades» —«escolas secundárias» e «liceus» em Mouzinho e em Soares Franco, e «escolas secundárias» em Rebelo de Carvalho— e a fuga à designação de «universidades» para o «ensino superior» —«academias» em Mouzinho, «escolas especiais» em Soares Franco e «escolas centrais» em Rebelo de Carvalho.

Não será, porém, com o primeiro liberalismo que se realizarão em Portugal as reformas de ensino de cunho estrutural. Nem sequer o projecto de 1834 de Almeida Garrett<sup>14</sup>, que no Vintismo, jovem estudante e depois recém-formado, movera fortes críticas à situação do ensino existente, teve sequência. Será só em 1835, sob o ministério de Agostinho José Freire, que se iniciam as primeiras acções políticas tendentes a uma reforma estrutural, que tem a sua aplicação durante o ministério de Rodrigo da Fonseca Magalhães. No entanto, os poderes tradicionais existentes, nomeadamente a Universidade de Coimbra, acabam por inviabilizá-la nos seus aspectos mais interessantes, sendo a reforma do ministério de Mouzinho de Albuquerque, que se lhe segue, uma reforma de compromisso. E de compromisso será a própria reforma do governo de Passos Manuel, saído da Revolução de Setembro de 1836. Seguir-se-ão depois, ao longo do século e acompanhando as alterações políticas que se vão processar, várias reformas. Algumas terão bastante significado em termos de inovação, mas outras representarão simples acertos pontuais ou até meramente formais, ou serão mesmo contra-reformas. Daí que se sucedam, como dissemos, escritos de reflexão e de crítica sobre os diversos temas da educação e instrução, em quantidade significativa.

No entanto, é preciso dizer-se que essa proliferação de textos reflecte intimamente o interesse manifestado no século pelos problemas de ensino. Na verdade,

<sup>11</sup> Transcrito in L. R. TORRAL e I. N. VARGUES: *ob. cit.*

<sup>12</sup> Transcrito in ADÃO, ÁUREA, *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982.

<sup>13</sup> Publicado no jornal *O Censor Provinciano*, Coimbra, 1822-1823; transcrito in L. R. TORRAL e I. N. VARGUES: *ob. cit.*

<sup>14</sup> Ver esse projecto em ALMEIDA GARRETT: *Obras Completas*, vol. II. Sobre este tema em Garrett, ver FERNANDO AUGUSTO MACHADO: *Almeida Garrett e a Introdução do Pensamento Educacional de Rousseau em Portugal*, Porto, Edições Asa, 1993.

verifica-se depois de 35 a aparição, às vezes efémera, de vários periódicos especializados em questões de educação e ensino, de carácter oficial ou particular, de que o *Jornal Mensal de Educação* (Lisboa, 1835) é o primeiro de uma longa série. António Nóvoa dirigiu a realização de um importante repertório dessas publicações que se torna imprescindível consultar<sup>15</sup>. Mas, para além desta imprensa especializada e daquela que tinha um mero carácter oficial e onde se editava a legislação respectiva, objectivo do *Boletim Oficial de Instrução Pública*, criado em 1861, encontramos importantes artigos de debate sobre a temática em muitos outros periódicos, como são os casos, no princípio de século, do *Jornal de Coimbra* (1812-1820), de que eram redactores vários lentes da Universidade, ou, a partir dos meados do século, da famosa revista *O Instituto* (Coimbra, 1852), ou dos jornais da emigração, como os *Anais das Letras, das Ciências e das Artes* (Paris, 1818-1822).

Enfim, poderá dizer-se que o século XIX é verdadeiramente, pesem embora os resultados relativos da política de ensino, o «século da Instrução Pública», como é também, para empregar a expressão de António Nóvoa, «o tempo dos professores»<sup>16</sup>. De resto já então eles começam a organizar-se, formando no princípio do século, a primeira associação de classe, o Monte Pio Literário<sup>17</sup>, embora também alargada a outras profissões. A ela se seguirão no liberalismo outras mais estruturadas e com outras preocupações, como é o caso da Associação dos Professores, criada em 1854. E realizam-se as primeiras «conferências pedagógicas», efectuando-se em 1892 o I Congresso Pedagógico do Magistério Primário, que será presidido por Bernardino Machado, professor da Universidade de Coimbra e futuro presidente da I República.

Neste contexto, como trataram as constituições liberais portuguesas o fenómeno da Instrução Pública? O tema foi estudado num artigo de Ferreira Gomes<sup>18</sup> e merece alguma referência. Verificamos, todavia, que os textos constitucionais, resultantes das várias experiências liberais, nunca abordam o tema de forma ousada, embora no âmbito das discussões legislativas se verifique a apresentação de propostas muito ambiciosas e denunciadoras de atitudes muito avançadas em termos de política de Instrução.

Assim, os artigos da Constituição de 1822 relativos à Instrução Pública acabaram por ficar redigidos desta forma:

<sup>15</sup> ANTÓNIO NÓVOA (dir.), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

<sup>16</sup> ANTÓNIO NÓVOA: *Le Temps des Professeurs*, 2 vols., Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. Esta obra constitui o melhor estudo global sobre o ensino primário desde 1759 a 1933.

<sup>17</sup> ROGÉRIO FERNANDES: *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal*, Lisboa, Instituto Irene Lisboa, 1989.

<sup>18</sup> «O Direito à Educação nas Constituições Portuguesas», in *Novos Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1986.

«Em todos os lugares do Reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.» (art. 237°).

«Os actuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados e se criarão outros onde convier, para o ensino das ciências e das artes.» (art. 238°).

«É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade, nos casos e pela forma que a lei o determinar.» (art. 239°).

Acrescente-se ainda que, embora influenciada pela francesa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1793, no título I da Constituição de 22 não há, ao contrário daquela, qualquer referência à educação e à instrução como um dever e como um direito, o que foi proclamado por muitos liberais.

Curiosamente a Carta Constitucional de 1826, outorgada por D. Pedro IV, não fala em lugar nenhum da liberdade de ensino e, se ainda é mais parca que a Constituição anterior em articulado específico sobre a instrução, não deixa, em certos aspectos, de ser mais expressiva. Com efeito, no título VIII, «Das disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos portugueses», exprime concretamente como direito: «A instrução primária e gratuita a todos os cidadãos» (art. 145°, § 30). E considera ainda que são garantidos os direitos dos cidadãos através de «Colégios e Universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e letras» (§ 32). O certo é que foi na segunda vigência da Carta, depois de 1834, que surgiram as primeiras tentativas de reforma global de ensino.

A primeira grande reforma de ensino foi, porém, realizada durante o Setembrismo, resultante da revolução liberal avançada de Setembro de 1836. Vejamos o que diz a Constituição de 1838, que adveio desse movimento político e que constitui uma espécie de lei de conciliação entre o Vintismo e a Carta. A liberdade de ensino, ainda que de uma forma mais ambígua que na Constituição de 22, volta a ser expressa: «O ensino público é livre a todos os cidadãos, contanto que respondam, na conformidade da Lei, pelo abuso deste direito» (art. 29°). Por outro lado, continua a apresentar-se, de forma um pouco vaga, como «direitos e garantias dos portugueses», assegurados pela Constituição: «A instrução primária e gratuita» e «Estabelecimentos em que se ensinem as ciências, letras e artes» (art. 28°, I e II).

Em Fevereiro de 1842 a Carta é de novo posta em vigor, mas nenhum dos actos adicionais (de 1852, 1885, 1895-96 e 1907) se refere à educação e instrução pública. As leis constitucionais são afinal declarações gerais de princípios, geralmente ultrapassadas pela legislação e pela prática e não raro até desrespeitadas. Vejamos, pois, apesar das dificuldades de uma análise deste tipo, qual o sentido e a realidade das reformas liberais.

### 3. CENTRALISMO E CORPORATIVISMO. DA DIRECTORIA GERAL DOS ESTUDOS AO (EFÉMERO) MINISTÉRIO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

Uma das questões importantes da Instrução Pública, que mereceu também um estudo de Ferreira Gomes<sup>19</sup>, trata-se do problema da organização político-administrativa do ensino. Ele espelha as várias concepções político-educativas, bem como o conflito de poderes que se afirmava no Portugal liberal, que não apagara de todo as realidades do «Antigo Regime».

A Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, criada em 1794, mas só formada de facto em 79, constitui o órgão que durante largo tempo terá o papel de coordenação do ensino em Portugal. Sediada em Coimbra, tinha como presidente o reitor da Universidade e como vogais ou «deputados» e como comissários regionais vários lentes em exercício ou jubilados da Universidade ou do Colégio das Artes ou outras personalidades ligadas à administração ou ao ensino.

Como se vê, no reinado de D. Maria I reforçara-se o poder da Universidade de Coimbra, em matéria de administração de ensino, contrariando de alguma forma a tendência centralizadora que se verificara com Pombal, que, apesar de ter reformado e incentivado a velha Universidade, manifestou tendência para criar outros grandes centros de ensino, nomeadamente em Lisboa, no âmbito das concepções iluministas, que apontavam para a ideia de constituir «universidades régias», de abalar o poder das antigas corporações universitárias, sobretudo as situadas em pequenos meios urbanos, e até de fundar escolas sem «carácter universitário».

Com a Revolução de 1820 poucas alterações se passam no âmbito da administração do ensino. Apenas se poderá dizer que, no contexto das Cortes liberais – como, depois, na chamada «Câmara de Deputados» – funcionará uma Comissão de Instrução Pública, que, junto do parlamento, serve de comissão de estudo em relação às propostas apresentadas ali pelos deputados e por outros cidadãos ou às queixas ou reivindicações de particulares ou da administração local. De resto, mantém-se em funcionamento, em Coimbra, a Directoria Geral dos Estudos, que, aliás, como a Comissão de Instrução Pública, é formada maioritariamente por lentes da Universidade. Por sua vez, o Ministério do Reino mantém a tutela das questões de instrução.

No regresso episódico do absolutismo com D. Miguel, há que destacar, como significativo, o aparecimento do Reformador Geral dos Estudos do Reino e seus Domínios. Uma mudança de regime implicou, pois, alterações do aparelho de Estado em matéria de instrução e a intenção de levar a efeito reformas significativas.

Mas a Directoria não foi extinta. E, assim, quando, em Julho de 1833, o governo constitucional se instalou em Lisboa, criou-se a figura do Comissário dos Estudos, que tratava directamente dos assuntos com o governo, através do Ministério do Reino, só porque, devido às condições de guerra civil, era impossível estabele-

<sup>19</sup> «Da Directoria Geral dos Estudos ao Ministério da Educação», in *Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Livraria Almedina, 1984.

cer contactos regulares com a Directoria<sup>20</sup>. Contudo, esta acaba, efectivamente, embora só de forma episódica, por ser extinta. Pode dizer-se que é agora, sobretudo depois de 1835 com o ministério de Rodrigo da Fonseca Magalhães, que começa verdadeiramente a manifestar-se uma tendência prática, muitas vezes contrariada pelas reacções que provoca, para introduzir grandes alterações no âmbito da Instrução Pública.

Com efeito, em 7 de Setembro de 1835 é extinta a Directoria e criado em Lisboa o Conselho Superior de Instrução Pública. Seria seu presidente o Ministro do Reino «na sua qualidade de Ministro de Instrução Pública». Pela primeira vez se alude expressamente à figura do «Ministro de Instrução Pública» (ainda que não se crie autonomamente essa pasta) e se tira a Coimbra e à Universidade (isto é, ao reitor ou ao seu representante) a superintendência do órgão máximo de administração do ensino. Afirma-se aqui o conflito Lisboa vs. Coimbra, ou, se quisermos, Governo vs. Universidade.

No entanto, mercê dos protestos da Universidade, esta e outras medidas, a que aludiremos à frente, não foram postas em prática. O governo acabou, em 2 de Dezembro de 1835, por suspender as decisões anteriores, justificando essa contramedida nos «fundados protestos e reclamações da Universidade de Coimbra e outras alegações e representações atendíveis». Curiosamente era então Ministro do Reino Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque, autor de projectos avançados no domínio da Instrução Pública<sup>21</sup>.

Será com a «Revolução de Setembro» que se operam medidas mais profundas em matéria de instrução. Mas, habilidosamente, Passos Manuel, agora Ministro do Reino, que se formara em Coimbra —onde, como estudante, tomara as posições mais radicais de crítica à Universidade, no jornal *O Amigo do Povo*— e que por isso mesmo conhecia bem o seu poder, procurou não beliscar os seus direitos. De resto, nas reformas que levou a efeito foi apoiado pelo seu amigo e correligionário, o vice-reitor da Universidade, lente de Cânones, José Alexandre de Campos. É então, em Novembro de 1836, que desaparece definitivamente a Directoria Geral dos Estudos, surgindo o Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário, que continua a ter a sede em Coimbra.

Com a restauração da Carta e sob o poderoso ministério, embora sempre contestado, de Costa Cabral (também formado em Direito por Coimbra) —que foi Ministro do Reino de Fevereiro de 1842 a Maio de 1846— voltou a manifestar-se a ideia do centralismo em matéria de instrução, o que, de resto, condizia com a prática política cabralista. No dia 16 de Maio de 1843 foi aprovado na Câmara dos

<sup>20</sup> Por essa altura encontramos também as primeiras propostas de organização de um Ministério de Instrução Pública. Ver *Indicação de hum projecto de Universidade Portuguesa oferecido á consideração do publico e do Governo por F.\*\*\**, Lisboa, T. J. RODRIGUES, 1833, p. 5.

<sup>21</sup> ROGÉRIO FERNANDES, «Luís da Silva Mouzinho de Albuquerque e as Reformas de Ensino em 1835-1836», in *Boletim da Biblioteca da Universidade de Coimbra*, XXXVII, Coimbra, 1985. Ver também Magda Pinheiro, *Luís Mousinho de Albuquerque. Um Intelectual na Revolução*, Lisboa, Quetzal Editores, 1992.

Deputados o projecto de decreto que criava em Lisboa o Conselho Superior de Instrução Pública, presidido pelo Ministro do Reino. A Universidade mais uma vez apresentou o seu veemente protesto junto da Rainha e da Câmara dos Pares.

O governo cedeu novamente a estas reclamações. Por decreto de 20 de Setembro de 1844 foi criado, mas agora em Coimbra, um Conselho Superior de Instrução Pública. No entanto, o presidente passaria a ser o Ministro de Reino, sendo o reitor da Universidade o vice-presidente. Coimbra tinha, pois, em certa medida, mais uma vez ganho a batalha dos poderes do ensino. O coronel João Ferreira de Campos, formado em Matemática por Coimbra e professor da Escola Politécnica, num ensaio apresentado à Academia das Ciências será o maior crítico desta medida, assim como manifestou a sua discordância pelo facto de a Universidade se manter em Coimbra<sup>22</sup>.

É curiosamente no ano da publicação desse estudo crítico que se vão, na verdade, operar as grandes mudanças na administração de ensino. Liderá-las-á Fontes Pereira de Melo, não por acaso com certeza, um estadista natural de Lisboa e de formação e prática técnico-militar.

Fontes apresentará à Câmara dos Deputados uma proposta de lei, com data de 15 de Abril de 1859, para a reorganização da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino. Propunha-se ali a extinção do Conselho Superior de Instrução Pública, sediado em Coimbra, e a criação no Ministério, em Lisboa, de uma Direcção-Geral de Instrução Pública e de um Conselho Geral de Instrução Pública. Os protestos vieram imediatamente de Coimbra, onde a Câmara da cidade e a as Câmaras do Distrito, a Universidade, o Liceu, a população, os professores e os estudantes fizeram coro contra a proposta. E a essas reclamações juntaram-se as provenientes do Porto, vindas da Academia Politécnica. No entanto, apesar das «representações» formais e dos protestos, a Câmara dos Deputados e a Câmara dos Pares aprovaram a proposta de lei.

O ano de 1870 é um ano histórico para a Instrução Pública, que finalmente conhece o seu primeiro ministério, surgido no âmbito do curto governo ditatorial saído do golpe de estado do Duque de Saldanha. Foi seu episódico ministro aquele que mais lutara pela sua instauração, D. António da Costa<sup>23</sup>. Todavia, as intenções de organização do novo ministério, que durou apenas 69 dias, não passaram do papel e em breve eram revogadas pelo novo governo de Sá da Bandeira<sup>24</sup>.

Mas, antes da definitiva criação republicana do Ministério de Instrução Pública, em 1913, ainda durante a Monarquia Constitucional, se haveria de experimentar idêntica instituição de cúpula. Com efeito, o Ministério do Reino cederia as suas funções de órgão máximo da administração do ensino, outra vez de forma efémera, a um agora denominado Ministério de Instrução Pública e Belas Artes. Nessa altura o governo era presidido –foi-o durante menos de um ano– por Antó-

<sup>22</sup> *Apontamentos relativos á Instrução Pública*, Lisboa, 1859.

<sup>23</sup> D. ANTÓNIO DA COSTA: *Necessidade de um Ministerio de Instrucção Publica*, Lisboa, 1868.

<sup>24</sup> *Historia da Instrucção Popular em Portugal*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1871, caps. XII e XIII.

nio de Serpa Pimentel, bacharel formado em Matemática por Coimbra e antigo lente da Escola Politécnica. Por decreto de 5 de Abril de 1890 é criado esse novo ministério, reconvertendo-se assim a Direcção-Geral de Instrução Pública. O primeiro titular da pasta foi João Marcelino Arroio, figura particularmente interessante no campo da cultura e da política, dado que, devido ao seu talento musical, fundara, quando estudante, o Orfeão Académico de Coimbra, para além de ter sido professor da Faculdade de Direito, nomeadamente na área da Economia Política e Estatística, e efémero Ministro da Marinha e Ultramar.

Terminamos estas considerações sobre a administração do ensino com mais esta experiência, que teve o seu fim em Março de 1892, durante o curto governo presidido pelo professor da Faculdade de Direito José Dias Ferreira (o último titular da pasta da Instrução Pública), que extinguiu o referido ministério.

Como se vê através desta rápida perspectiva, nota-se claramente, ou pressente-se apenas, uma diferença de concepções de organização política da instrução, mas também um conflito de poderes, que sem dúvida se evidenciará mais complexo e rico de pormenores à medida que o historiador aprofundar a sua análise.

#### 4. A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA, UMA INSTRUÇÃO PARA O «POVO», E A EXPERIÊNCIA TARDIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

«Escola primária, laica, gratuita e obrigatória» – como salienta António Nóvoa, autor de uma notável tese de doutoramento sobre a Instrução Primária<sup>25</sup>, as palavras de ordem da Revolução Francesa são retomadas com a revolução liberal portuguesa. No entanto, apesar da divulgação deste chavão e de palavras românticas de poetas e de pedagogos como António Feliciano de Castilho, o certo é que as dificuldades para pôr em prática uma «instrução popular» eram muitas. Ainda nos meados do século, Henriques Nogueira, com o realismo que o caracteriza, afirmara expressivamente: «Não existe em Portugal ensino para o povo. O que aí se denomina instrução primária é mais luxo de classificação do que entidade real»<sup>26</sup>. Isso não significa que não houvesse um esforço significativo para pôr em prática esse programa. O próprio Henriques Nogueira foi autor de um projecto.

Como se disse, foi sobretudo depois de 1834 que se verificaram sucessivamente reformas que equacionavam alguns problemas básicos em matéria de instrução primária. No entanto, eles foram logo definidos no triénio vintista.

Houve, por exemplo, a tendência, manifestada por Borges Carneiro, para desvalorizar o ensino superior (tal como ele existia, entenda-se) em prol da instrução primária. E o certo é que ela ocupou o primeiro lugar nas preocupações do liberalismo, embora isso não seja ainda totalmente evidente nas Cortes vintistas, onde havia muitos professores universitários, interessados nas reformas do ensino superior.

<sup>25</sup> Cfr. *Le temps des professeurs*. Lisboa, INIC, 1987, vol. I, p. 328 ss.

<sup>26</sup> *Obras completas*, vol. II, ed. de Lisboa, 1979, p. 214.

Alguns deputados insistiam na necessidade de o Estado controlar a instrução ou pelo menos –como acontecera durante a Revolução Francesa (em especial durante a Convenção)– discutiam dramaticamente a questão de saber se a liberdade de ensino se coadunava ou não com uma formação cívica (liberal) das crianças e se o ensino particular não poderia ser um foco de ideologia tradicionalista e contra-revolucionária, para além de ser considerado «uma especulação lucrativa». Por isso, o parlamentar Manuel de Macedo Pereira Coutinho, fidalgo e desembargador da Casa da Suplicação, chegou a apresentar uma proposta de «ensino público», pago e totalmente controlado pelo Estado. Mas outros liberais, e até alguns dos mais radicais, como João Maria Soares Castelo Branco, punham o problema ao contrário, isto é, admitiam que o controlo do Estado sobre o ensino poderia ser aproveitado no sentido de uma acção despótica, como sucedera com os governos absolutistas. E com efeito tal sucedeu com o regresso do absolutismo, entre 1828 e 1834, que limitou drasticamente a liberdade de ensino.

Essa liberdade era, pois, considerada uma faca de dois gumes no âmbito das reformas liberais. No entanto, constituiu normalmente um ponto de honra das reformas e das concepções então enunciadas. Daí que, como vimos, ela ficasse logo consignada no artigo 239º. da Constituição de 22, ainda que com alguns cuidados de natureza muito geral e se procurasse articular com a ideia de um «ensino público».

Outra questão que normalmente se equaciona é a da obrigatoriedade do ensino. Ela vai interessar os liberais ao longo da Monarquia Constitucional e o tema é debatido também logo durante o Vintismo. Todavia, não ficou consignada na Constituição essa obrigatoriedade. Mas talvez nunca como então um autor a tenha salientado com tanta ênfase, dentro do contexto da ideia de «igualdade», tão cara aos liberais, embora numa perspectiva ainda burguesa, como Rebelo de Carvalho.

«É deste público ensino –escrevia ele, em *O Censor Provinciano*– que a Nação deve tratar de um modo digno dela, e procurar o cidadão desde o berço para instruí-lo de sorte que se torne útil a si e à Pátria. Se as Escolas de *Primeiras Letras* tivessem sido dirigidas debaixo de um plano sábio, ocupadas por homens instruídos, que instruissem seus discípulos, se a ir a elas fossem obrigados todos os indivíduos sem distinção de classe...teriam elas sido sumamente proveitosas, e ainda que sua instituição não é muito antiga, haveriam constituído um elemento das causas que nos deram um governo Nacional[...]». E, concluindo, afirmava, em tom bem ao sabor do radicalismo convencionista: «É pois preciso que ‘a educação nacional procure o menino no próprio regaço da mãe e entre os braços do pai’ porque todos os indivíduos, todos os cidadãos mais pertencem à Pátria do que aos seus próprios pais. Se a instrução não pode ser idêntica para todas as classes da Sociedade, todas devem ter uma instrução: a das Escolas (Primárias) a todos pode dar-se, todos devem ser obrigados a recebê-la»<sup>27</sup>.

A questão da centralização ou descentralização administrativa da instrução primária, isto é, se as escolas deviam estar sob dependência dos órgãos centrais ou li-

<sup>27</sup> *O Censor Provinciano*, n.º. 8, 25.1.1823.



gar-se à administração local, problema que mais tarde interessará os pedagogos e reformadores, parece ainda não ser um problema candente, pelo menos a avaliar pelos documentos que nos chegaram. O mesmo já não se poderá dizer da importância que se quer conceder aos professores de primeiras letras. Estamos, na verdade, num «tempo dos professores». Continuando com a leitura do periódico de Rebelo de Carvalho, aí temos a citação (traduzida do francês) de Sicard: «um bom mestre de ler e escrever, modesto e instruído, vale mais do que um orgulhoso *lente*, que ou prefere o que ele chama sua glória ao que é útil, ou que o mais das vezes se avilta, prostituindo-se a coisas vãs, fúteis e até perigosas»<sup>28</sup>. Mas também Mouzinho de Albuquerque, na sua proposta dirigida de França às Cortes, insiste na importância dos mestres de «primeiras letras», bem como na dignificação do seu vencimento. E também falava da urgência de se lhes concederem pensões de jubilação e de invalidez.

E, efectivamente, estas questões tiveram grande importância já nas Cortes Constituintes. Assim, a proposta apresentada pela Comissão da Constituição, no artigo 215º., depois de aludir ao estabelecimento de escolas, considerava expressamente: «Aos mestres destas escolas se assinarão ordenados bastantes para que sejam pretendidas por pessoas dignas de tão importantes cargos». Caetano Rodrigues de Macedo, opositor de Filosofia na Universidade de Coimbra, foi quem mais se bateu para que tal princípio ficasse consignado na Constituição. No entanto, ele foi eliminado no artigo 237º., em que foi convertido o artigo 215º. do referido projecto. Mas, deve dizer-se que já havia então aparecido legislação importante no sentido de actualizar os vencimentos dos professores e de lhes conceder a jubilação<sup>29</sup>.

Outra questão controversa no âmbito da instrução primária será a dos métodos de ensino, para a qual contribuirão entre outros, as experiências de ilustres homens de letras, como António Feliciano de Castilho e João de Deus<sup>30</sup>. Nesta altura, porém, era normalmente aceite o método de «ensino mútuo» (*«self-tuition»*), basea-

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> Com efeito, por Aviso de 24 de Abril de 1821, em função da representação da vila de Torres Vedras e por parecer da Comissão de Instrução Pública, as Cortes, confirmando a consulta da Direcção Geral dos Estudos, arbitraram o ordenado de noventa mil réis aos professores de «primeiras letras» (*Diário das Cortes Constituintes*, t. I, p. 670). E deve dizer-se que este ordenado (embora existissem condições especiais para os professores de Lisboa e para alguns de certas ilhas, como é o caso da Terceira, e ainda para aqueles que tivessem tido formação nas Escolas Normais, entretanto criadas) manteve-se essencialmente durante o século. Também por decreto de 29 de Setembro de 1821, concedeu-se a jubilação, com vencimento por inteiro, a todos os professores que regressem as respectivas aulas durante 30 anos seguidos ou interpolados (*Diário das Cortes Constituintes*, t. III, pp. 2464-2465).

<sup>30</sup> Castilho iniciou, em 1847, em São Miguel (Açores), o método, que apesar de elogiado por grandes vultos, como Henriques Nogueira, não teve grande sucesso. Foi denominado «método de leitura repentina» e também ficou conhecido por «método português» ou «método Castilho». Muito maior emprego, tendo ainda hoje os seus cultores, teve o método de João de Deus (*Cartilha Maternal ou Arte de Leitura*, Porto, 1876).

do no recurso dos próprios alunos, os mais adiantados, que iriam ensinando os menos adiantados sob a coordenação do professor<sup>31</sup>.

O Vintismo é, pois, fértil em propostas e discussões sobre o ensino primário e mesmo em algumas iniciativas práticas. Pode dizer-se, porém que a década anterior à Revolução de 1820 é já bastante dinâmica em termos de instrução<sup>32</sup>. E isso pode concluir-se não só pelo acabamos de referenciar, mas também pela quantidade de colégios de educação particulares instituídos então, sobretudo em Lisboa. Além deles, foram então criadas 38 escolas públicas<sup>33</sup>.

No entanto, o incremento escolar, apesar de tudo, foi mais sensível durante o triénio liberal. Como exemplo, para além do que ficou dito, refira-se que foram nessa altura instituídas 60 escolas, distribuídas por todo o país, continente e ilha da Madeira<sup>34</sup> tendo sido, todavia, solicitadas às Cortes pelas populações locais cerca de 160. E saliente-se o incremento relativo que então tiveram as escolas femininas, pois nessa altura foram criadas seis no Porto (data de 1814 a nomeação das primeiras «mestras reais de leitura e escrita»).

Pode dizer-se que ao longo do século XIX, os governos, com leis e contra-leis, vão glosando estas questões, que ficaram já definidas durante a primeira vigência do liberalismo. Só talvez a questão da centralização ou da descentralização não tivesse sido tão discutida durante o Vintismo e se tenha tornado um problema mais candente à medida que iam avançando as experiências escolares.

A importância atribuída à escola faz com que seja apresentada como um dever do Estado a sua organização e funcionamento, mas também que seja vista como um dever das populações. Daí que surja a ideia da sua subordinação à administração local, que já havia sido entusiasticamente defendida e aplicada em França durante a Revolução. A legislação oscilou, assim, entre a centralização e a descentralização. Se a episódica reforma de Rodrigo da Fonseca Magalhães, de 1835, considerava que, em princípio, as escolas, quanto ao «estabelecimento», «manutenção» e «conservação», ficavam a cargo das Municipalidades ou Juntas de Paróquia, já as reformas de Passos Manuel e de Costa Cabral, respectivamente

<sup>31</sup> Foi empregado por Bell na Índia, nos finais do século XVIII, e aperfeiçoado e divulgado na Inglaterra por Lencaster (daí também se chamar «método Lencaster»). *O Investigador Português em Inglaterra*, em Novembro de 1815, defendeu o método, e Cândido José Xavier, nos *Anais das Ciências, das Letras e das Artes*, em 1818, voltará a analisá-lo em artigos diversos («Do ensino mútuo chamado de Lencaster» e outros artigos). Porém, já nessa altura funcionavam várias escolas de ensino mútuo. Na abertura do ano escolar, em Outubro de 1818, havia 55 escolas desse tipo no âmbito dos quartéis, a funcionar em vários pontos do país, de Trás-os-Montes e Minho ao Algarve. A sua criação inicial verificou-se em 1815, vindo a ser nomeado para director o Capitão João Crisóstomo do Couto e Melo, formado em Matemática pela Universidade de Coimbra e que era professor do Colégio Militar. Aliás, é no contexto deste movimento que se institui a primeira Escola Normal, situada em Belém, em 1816.

<sup>32</sup> Sobre este período, no que toca ao ensino primário, vide Rogério Fernandes, *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*, Porto, Porto Editora, 1994.

<sup>33</sup> Vinte na Estremadura, doze na Beira, cinco no Minho e uma no Alentejo (vide *Sinopse cronológico e alfabético da legislação relativa à Instrução Primária*, Coimbra, 1848).

<sup>34</sup> Vide *Sinopse cit.*

em 1836 e 1842, evidenciam um sentido centralizador, ao passo que a reforma de D. António da Costa, de 1870, logo revogada, e a de Rodrigues Sampaio, de 1878, voltavam à descentralização, a qual será abolida anos mais tarde.

Talvez o testemunho de Teófilo Ferreira, que fora professor do ensino primário, director da Escola Normal de Lisboa e um notável interveniente nas questões pedagógicas, nos possa, de alguma forma, esclarecer sobre o sentido desta oscilação de medidas. Escrevia ele:

«A descentralização é, pois, em teoria, surpreendente, magnífica. Já confessei quantos encantos me mereceu. Fui até um dos seus mais convictos apostolizadores, como se depreende de vários escritos; mas hoje mudei de opinião, pois são os próprios professores que solicitam e almejam o advento do sistema contrário. Esta é a verdade. E porquê? Por causa das arbitrariedades e iniquidades cometidas pelas corporações administrativas contra os professores primários. [...] Estas razões e essas arbitrariedades não resultam somente das faltas em que muitas câmaras do país incorrem, demorando meses e meses o pagamento dos vencimentos e gratificações aos professores primários, mais ainda das flagrantíssimas injustiças com que postergam sacratíssimos direitos adquiridos nas nomeações efectuadas por tais corporações. [...]

A verdade é esta: o nosso povo não se acha preparado nem educado para descentralizações de nenhuma espécie, e por isso o sistema implantado em 1878 deu resultados quase nulos, como todos sabem.»<sup>35</sup>

Não se tire, porém, destas palavras a ilação de que muitos municípios não tivessem dado grande atenção às escolas e à instrução pública em geral. D. António da Costa, apesar das críticas à organização municipal nesta matéria, chamou a atenção para o papel concreto de certas câmaras em vários aspectos da vida escolar<sup>36</sup>.

Mas, para além da administração local, muitos foram os particulares que financiaram a construção de escolas espalhadas pelos mais diversos recantos do país<sup>37</sup>. O mais importante desses mecenas foi o Conde Ferreira. Por testamento, feito no Porto em 15 de Março de 1866, mandou que fossem construídas 120 escolas segundo um mesmo plano. Devido a isso tornaram-se conhecidas as «escolas Conde Ferreira», de que a primeira a edificar-se foi a de Alenquer<sup>38</sup>.

O relativo insucesso do ensino primário alargado a todo o «povo» tem sido questionado, não só nos seus números, mas também nas suas causas. O cálculo de cerca 80% de analfabetos nos meados do século até mais ou menos 1890, que não

<sup>35</sup> *O Ministerio da Instrucção Publica e a Centralização do Ensino Primario Oficial*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1890.

<sup>36</sup> *Auroras da Instrucção pela Iniciativa Particular*, 2ª. ed., Coimbra, Imprensa da Universidade, 1885, pp. 63 ss.

<sup>37</sup> *Idem*, pp. 159 ss.

<sup>38</sup> FILOMENA BEJA E OUTRAS: *Muitos Anos de Escolas*, vol. I, Lisboa, Ministério da Educação e Cultura, Direcção-Geral dos Equipamentos Educativos-Centro de Documentação e Informação, 1987, pp. 53 ss.

teve evolução favorável nos anos seguintes, resultará de vários factores, entre os quais estarão a carência de aplicação de verbas para fazer frente a este problema, mas também a falta de procura da escola por parte de uma população rural (e algo de idêntico sucederá com a população urbana, segundo o dramático testemunho de D. António da Costa<sup>39</sup>), que precisava ou se aproveitava do trabalho infantil<sup>40</sup>.

Verdadeiramente é também no fim do século que se realizam as primeiras significativas experiências do «ensino infantil», depois de se terem verificado algumas manifestações anteriores de tipo assistencial e particular.

António Rodrigues Sampaio, em 1878, determina: «As juntas gerais do distrito e as câmaras municipais promoverão a criação de asilos de educação, como auxiliares da escola primária, para acolherem crianças dos três até aos seis anos. O governo proporá anualmente uma verba destinada a auxiliar estes estabelecimentos». A influência da pedagogia francesa e da pedagogia alemã, através de Froebel e o seu *kindergarten*, fazia-se sentir em Portugal, onde, já antes da referida legislação, Luís Filipe Leite, director da Escola Normal de Lisboa, e Ramalho Ortigão, nas *Farpas*, citavam o autor alemão. Mas será com certeza por acção de Rodrigues de Freitas —deputado pelo Porto, o qual, em 7 e 9 de Março de 1879, em discursos na Câmara dos Deputados, propôs que se recomendasse ao governo a fundação de «jardins de infância»— que se puseram em prática as primeiras medidas concretas tendentes à criação dos primeiros «jardins» em Lisboa e no Porto. A iniciativa coube ao governo liderado por José Luciano de Castro, em 1880. Dois anos depois, no centenário de Froebel, em Lisboa e no Porto inauguraram-se os primeiros «jardins de infância». No caso do de Lisboa, de 1882 a 1892 o «jardim» terá sido frequentado por 2 932 crianças. Apesar disso, foram grandes as críticas de Ramalho Ortigão ao seu funcionamento<sup>41</sup>.

Era pelo menos significativo o entusiasmo, em certos casos de fermentação republicana, de alguns pedagogos e mesmo de alguns municípios neste tempo, em que também se celebrava o centenário do Marquês de Pombal, considerado um dos maiores reformadores da instrução em Portugal e que concitou a militância por parte do movimento republicano e dos liberais de oposição. Curioso é o facto de a Câmara de Lisboa ter lançado, em 8 de Maio de 1882, a primeira pedra da Escola Modelo Mista, que teria também uma «Escola Froebel». As «escolas modelo» são, pois, comprovativas desse entusiasmo pedagógico, que teve como um dos principais intérpretes Adolfo Coelho<sup>42</sup>. Na Revista *Froebel* (n.º 10, 1.11.1882) apresentou a sua proposta de uma «escola modelo», que, além de uma «escola in-

<sup>39</sup> *Auroras da Instrução pela Iniciativa Particular*, pp. 51-52.

<sup>40</sup> Ver no *Dicionário de História de Portugal* (vol. II, pp. 48 ss.) o artigo «Ensino Primário e Analfabetismo» e ver também Jaime Reis, «O analfabetismo em Portugal no Século XIX», in *1.º Encontro de História da Educação*, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian, 1988, pp. 75 ss.

<sup>41</sup> Sobre este tema vide J. FERREIRA GOMES: *A Educação Infantil em Portugal*, Coimbra, Almedina, 1977, pp. 54 ss.

<sup>42</sup> Vide ROGÉRIO FERNANDES: *As Ideias Pedagógicas de F. Adolfo Coelho*, Lisboa, F. Calouste Gulbenkian, 1973.

termédia», para crianças dos 6 aos 7 anos de idade, de uma «escola elementar», para crianças dos 7 aos 10-12 anos, e de uma «escola superior», para crianças dos 10-12 anos aos 14, teria um «jardim de infância», «em que serão educadas física, moral e intelectualmente, as crianças dos três aos seis anos, pelo método e processos de Froebel e seus continuadores, com convenientes modificações e desenvolvimento». Adolfo Coelho será também o director do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, inaugurado no palácio do Conde de Paraty, em 1 de Julho de 1883.

## 5. O «ENSINO SECUNDÁRIO». UM «FENÓMENO LIBERAL» DE GRANDE COMPLEXIDADE

Todos sabemos que o ano de 1836 constitui um marco fundamental para o chamado «ensino secundário». Nessa altura, por legislação de Passos Manuel, foram criados os liceus. É uma iniciativa qualitativamente importante no contexto da Instrução Pública, pois constitui uma das afirmações mais significativas da concepção liberal. No entanto, também o processo complexo da institucionalização do ensino liceal revela as contradições do nosso liberalismo. As reformas e as contra-reformas sucedem-se, indiciando instabilidade de ideias e projectos diferentes.

Ao contrário do que sucede com o ensino primário, o Vintismo não se manifestou muito interessado em introduzir modificações no que chamamos «ensino secundário». Com isto não pretendemos dizer que não tivesse havido nas Cortes liberais e fora delas algumas propostas no que diz respeito a esta área. O que desejamos afirmar é que ela não representou, nos debates constitucionais, uma questão significativa, como sucedeu, por razões diferentes, com o ensino primário e o ensino superior.

A Revolução de 1820 não modificou, efectivamente, a estrutura do «ensino secundário». Mantiveram-se as aulas de Humanidades, asseguradas por «professores régios», criados pela reforma pombalina<sup>43</sup>, ou seja, aulas de Língua Latina, de Retórica, de Língua Grega e de Filosofia Racional e Moral, espalhadas pelo país, para além do Colégio das Artes, anexo à Universidade de Coimbra, que, com um currículo um pouco mais variado, continuava a ser a escola de elite e que se encarregava de verificar as habilitações dos estudantes antes de ingressarem na Universidade. Aliás, o muito maior número das aulas de Latim prova que a preparação dos alunos tinha a língua clássica como componente principal. Todavia, no domínio das línguas, pode dizer-se que as línguas vivas iniciavam a sua aparição no ensino, no âmbito das escolas particulares, como se pode verificar através dos seus anúncios na gazeta oficial<sup>44</sup>.

<sup>43</sup> ANTÓNIO ALBERTO BANHA DE ANDRADE: *A Reforma Pombalina dos Estudos Secundários (1750-1771)*, 2 vols., Coimbra, Universidade de Coimbra, 1981, e J. FERREIRA GOMES: *O marquês de Pombal e as Reformas de Ensino*, Coimbra, Almedina, 1982.

<sup>44</sup> Vide JÚLIO GONÇALVES BARRETO: *Problemas de Educação e Ensino nas Cortes de 1821 a 1823*, dissertação de licenciatura policopiada, Coimbra, 1969.

É preciso, portanto, esperar, pelo Setembrismo para depararmos com novas directrizes no que respeita ao ensino secundário<sup>45</sup>.

O preâmbulo do decreto de 17 de Novembro de 1836, de Passos Manuel, mas cujo conteúdo pedagógico foi concebido pelo vice-reitor da Universidade de Coimbra, José Alexandre de Campos, é revelador dos novos objectivos dos «liceus», que então foram formalmente criados.

Em primeiro lugar, há uma sintomática afirmação de prioridade das reformas do «ensino secundário»: «[...] a Instrução Secundária é de todas as partes da Instrução Pública aquela que mais carece de reforma». A justificação desta prioridade prova, em segundo lugar, o sentido prático que se pretendia dar ao ensino nas novas instituições: «o sistema actual consta na maior parte de alguns ramos de erudição estéril, quasi inútil para a cultura das ciências, e sem nenhum elemento que possa produzir o aperfeiçoamento das Artes, e os progressos da civilização material do País». Finalmente, fica a ideia de que os liceus não eram apenas escolas de acesso a estudos superiores, mas eram também escolas para preparar os cidadãos que a eles não ascendessem: «[...] não pode haver ilustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas de Cidadãos, que não aspiram a estudos superiores, possuam os elementos científicos e técnicos indispensáveis aos usos da vida no estado actual das sociedades».

A planificação curricular é ambiciosa, tocando em áreas humanísticas e em áreas «científicas» e procurando dar um sentido «prático» e moderno ao ensino. Por sua vez, a distribuição geográfica dos liceus a criar denuncia também essa mesma ambição: um em cada sede de distrito, havendo dois em Lisboa e um no Ultramar. Para além disso, admitia-se a existência de uma cadeira de Gramática Portuguesa e Latina em cada sede de comarca que não fosse capital de distrito.

No entanto, não se julgue que esta legislação foi depressa ou integralmente aplicada. Era um facto a falta de professores habilitados. Se a legislação de 1836 prevê para o ensino primário a formação de escolas normais, que, apesar das dificuldades, ainda assim se foram constituindo, já o mesmo não sucede com o ensino secundário. Mesmo aqueles pedagogos que aludiram à necessidade de formar escolas normais secundárias, não deixaram de exprimir nas suas palavras a sua menor importância. É o caso de Ferreira Deusdado, que, em 1887, escrevia: «Todos os homens ilustrados e sinceramente amantes da instrução nacional são de parecer que convém estabelecer o ensino normal secundário, por ora só na capital do reino, porque a sua subvenção importaria grandes despesas [...]. Escolas normais primárias são mais precisas em todos os distritos; porém, secundárias é suficiente uma na capital, onde os liceus e o ensino livre recrutem os seus professores»<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> Sobre as questões do ensino secundário no liberalismo ver ÁUREA ADÃO: *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses. Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982 e «A História do Ensino Secundário-Liceal Português: Balanço da Investigação realizada nas Últimas Décadas», in *1.º Encontro de História da Educação em Portugal*, 1988, e Vasco Pulido Valente, *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Centro de Investigações Sociais, 1973.

<sup>46</sup> «A necessidade da preparação pedagógica no professorado português», in *Revista de Educação e Ensino*, vol. II, 1887.

No contexto duma complicada teia de reformas é, pois, evidente que os liceus não se constituíram imediatamente a seguir a 1836. A sua instauração foi-se fazendo ao longo dos anos. Aliás, o seu estudo monográfico precisa urgentemente de ser realizado, pois só então poderemos conhecer com pormenor as vicissitudes da sua criação e fixação, nomeadamente no que toca à sua frequência discente, ao seu professorado e às suas instalações.

Seja como for, é interessante ter em conta o sentido das intenções deste tipo de ensino. Tratava-se de um ensino seleccionado, caracteristicamente «burguês». Daí que os liceus fossem entendidos – no dizer de José Silvestre Ribeiro<sup>47</sup> – como uma espécie de academias distritais. E nas cidades onde existia «ensino superior» ou institutos de investigação nota-se uma certa ligação dos recém-criados liceus a essas instituições – à Universidade no caso de Coimbra (como acontecera com o Colégio das Artes, de onde o liceu proviera), à Academia das Ciências no caso de Lisboa, à Academia Politécnica no caso do Porto. Por isso, e devido às teorias do «método indutivo» de T. Huxley e H. Spencer, então em voga, os liceus, segundo a legislação de 36, deveriam possuir instalações científicas sofisticadas, tais como uma biblioteca, um jardim botânico, um gabinete de física, um laboratório químico.

Mas essa noção de liceu não excluía de todo a ideia de que se trataria de um «ensino aberto». A separação de alunos em «ordinários» e «voluntários» – estes que frequentariam o liceu gratuitamente e que poderiam passar à outra categoria, desde que pagassem a respectiva matrícula – mostra que existia uma certa noção de abertura da «cultura liceal». Aliás, é muito curioso que no «Regulamento para os Liceus Nacionais» de 1860 se diga expressamente, no artigo 26º.: «As aulas dos liceus são públicas. Haverá n'elas lugares para os visitantes, inteiramente separados dos lugares dos alunos».

Mas, obviamente, os liceus destinavam-se particularmente a uma formação de transição, intermédia entre o ensino primário e o ensino superior, ou então para formar quadros de funcionários ou profissionais de variado tipo. Por isso a lei de 1880 de José Luciano de Castro abria com um capítulo em que se referia, logo no artigo 1º., aos «fins da instrução secundária», que seriam os seguintes:

«1º. Difundir os conhecimentos gerais indispensáveis para todas as carreiras e situações sociais;

2º. Preparar para a admissão nos estabelecimentos de instrução superior e nos cursos técnicos.»

## 6. O PROGRESSO PELO SABER PRÁTICO – O «ENSINO TÉCNICO»

O «ensino técnico» é também em Portugal, pode dizer-se, de «invenção» pomalinalina. No entanto, institucionalizou-se numa perspectiva moderna durante o período liberal, devido às necessidades de técnicos e por inspiração das ideias e das

<sup>47</sup> *Ob. cit.*, vol. VIII, p. 94.

práticas que desde a Revolução se vinham a concretizar. Não se deve esquecer o impacto que tem no tempo a ideia de «Progresso» e a importância que se atribui – pelo menos em momentos revolucionários ou de crise, nos quais se pensa na alteração de estruturas – aos cargos técnicos, aos engenheiros, aos economistas e aos administradores, em detrimento dos profissionais de velha formação, nomeadamente dos juristas. Portugal, como país com uma estrutura acentuadamente rural e de serviços, precisava de dar um salto em frente e não se pode dizer que não o tivesse tentado, apesar de todas as inércias e oposições que se verificaram. Daí a importância, no tempo e na nossa memória histórica, do Fontismo, como período de desenvolvimento e de «capitalismo».

Aliás, essa «educação para o desenvolvimento» era encarecida pelos espíritos mais esclarecidos. Poderíamos citar vários testemunhos. Detenhamo-nos apenas no juízo de Rebelo da Silva, proferido em 1848, em período que ainda mal conheceu o processo de formação do «ensino técnico»:

«Temos liceus e aulas onde estudar as letras gregas e romanas, a oratória e a poética de uma civilização morta, de um império extinto; não há compêndios nem mestres que nos eduquem para as obrigações da civilização viva, para o labor das artes e indústrias que enriquecem o país e aperfeiçoem o estado social. Que importam Cícero e Quintiliano ao operário que estampa chitas ou fabrica panos? Que têm com Varrão e Columela os lavradores do século XIX?»<sup>48</sup>

Por tudo isto deve ser salientada a importância do estudo do «ensino técnico», numa perspectiva institucional e social, cujas análises parecem estar em fase de desenvolvimento<sup>49</sup>.

Como se verificou, a legislação sobre os liceus previa, no seu plano curricular, o ensino de matérias de natureza técnica. A de 36, apenas para citar um exemplo, integrava uma cadeira de «Princípios de Física, de Química e de Mecânica aplicados às Artes e Ofícios». Mas não se ficou por aqui Passos Manuel. Inspirando-se no *Conservatoire des Arts et Métiers*, criado pela Convenção em 1794, cria em 18 de Novembro de 1836 e em 5 de Janeiro de 1837, respectivamente em Lisboa e no Porto, os Conservatórios de Artes e Ofícios. Lia-se no decreto de 18 de Novembro: «O fim principal do Conservatório é a instrução prática em todos os processos industriais[...]». Por sua vez, criou o «ensino politécnico», a que aludiremos mais à frente.

<sup>48</sup> «Instrução Publica», in *Questões Publicas*, artigo publicado no nº. 23 de *A Epoca*, 1848.

<sup>49</sup> Vide FERREIRA GOMES: «Escolas Industriais e Comerciais», «Dois Museus Industriais e Comerciais e «Escolas Agrícolas e de Veterinária», in *Estudos para a História da Educação no Século XIX*, Coimbra, Almedina, 1980, e «Achegas para a História da Escola Brotero de Coimbra nos sete primeiros anos da sua existência», in *Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Almedina, 1984, Rui DELGADO: *No Centenário da Escola Industrial Campos Melo na Covilhã (1884-1984)*, Covilhã, 1984, e A. M. PELICANO MATOSO MARTINHO: *A Escola Avelar Brotero. 1884-1974*. Dissertação de doutoramento. Guarda, 1993.



Mas, como se disse, não é este o primeiro passo dado em Portugal relativamente ao «ensino técnico». No tempo de Pombal e no reinado de D. Maria I foram-se criando algumas «aulas» que correspondem ao interesse próprio do movimento iluminista em desenvolver a formação técnica, industrial e comercial. Assim, foram criadas a Aula de Comércio, em 1759, e a Aula Régia de Desenho e Arquitectura Civil, em 1785, ambas em Lisboa. Isto para além das Academias de Marinha.

A referida Aula de Comércio manteve-se em funcionamento, sendo, transformada, pela legislação de 1844, numa secção do ensino liceal. Foi convertida na quarta secção do Liceu de Lisboa, com a designação de Escola de Comércio ou Secção Comercial. É também nesta legislação que assomam as primeiras instruções para a introdução do ensino agrícola («Instrução Agronómica», como se pode ler no título IV do referido diploma legal): «É o governo autorizado a estabelecer uma ou duas Escolas para o ensino da agricultura teórica e da agricultura prática sobre a parte material dos processos de cultura e sobre os diversos ramos da economia rural». Para além disso, pretende criar-se em cada sede de distrito uma Sociedade Agrícola «com o fim de vulgarizar os conhecimentos e meios adequados para o melhoramento da agricultura».

É, porém, na Regeneração que vamos assistir ao grande surto do ensino técnico, através da acção do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, cuja pasta foi primeiro ocupada por Fontes Pereira de Melo. Deste modo, em 16 de Dezembro de 1852, de novo surge legislação, agora mais completa, sobre o ensino agrícola, prevendo-se três graus de instrução. Ou seja: o ensino do primeiro grau seria assegurado nas «quintas de ensino», cultivadas por particulares, e destinarse-ia a leccionar noções elementares de agricultura e veterinária; o ensino de segundo grau seria ministrado em três «escolas regionais», a funcionar em Lisboa, Viseu e Évora, e teria um nível mais elevado de formação; o terceiro grau seria leccionado no Instituto Agrícola de Lisboa, com três cursos, para abegões, para lavradores e para agrónomos, sendo o ensino «mais elevado e desenvolvido do que o das escolas regionais, sem contudo perder o seu carácter prático e de aplicação». No ano seguinte, em 15 de Junho de 1853, é regulamentada a criação do Instituto Agrícola e da Escola Regional de Lisboa.

Poucos dias depois do diploma inicial de criação do ensino agrícola, aparece o decreto sobre o ensino industrial, datado de 30 de Dezembro de 1852. Também aqui se prevêem três graus —elementar, secundário e complementar—, sendo ministrados os três em Lisboa e apenas os dois primeiros no Porto. Só para se ter uma ideia da diversidade de opções de formação previstas, registre-se que os cursos a ministrar seriam os seguintes: de operário habilitado, de oficial mecânico, de oficial químico, de oficial forjador, de oficial fundidor, de oficial serralheiro ajustador, de oficial torneiro modelador, de mestre mecânico, de mestre químico, de director mecânico, de director químico, para além de um «curso geral». Também pouco depois, em 1 de Dezembro de 1853, surgiu o «Regulamento Provisório para o Instituto Industrial de Lisboa e Escola Industrial do Porto».

O ensino comercial manteve-se durante algum tempo ligado ao Ministério do Reino, devido à sua ligação aos liceus. Já nos referimos à sua integração no Liceu de Lisboa. Em 1866, durante o ministério de Martens Ferrão, foi regulamentada a agora chamada Escola de Comércio de Lisboa que se manteve ligada ao liceu.

Mas também o ensino comercial se haveria de ligar ao Ministério das Obras Públicas. Assim, por decreto assinado pelo Duque de Loulé e por Lobo d'Ávila, que então ocupava a pasta, o ensino comercial foi em Lisboa agregado ao Instituto Industrial, que passaria a denominar-se Instituto Industrial e Comercial de Lisboa.

Depois de algumas tentativas falhadas ou incompletas no sentido de regionalizar o ensino técnico, até então praticamente limitado a Lisboa e Porto (as cidades de maior desenvolvimento comercial e industrial), só se vieram a instituir outras escolas desse tipo nos anos 80. Era então ministro das Obras Públicas António Augusto de Aguiar, formado na Escola Politécnica e seu professor, e era presidente do ministério Fontes Pereira de Melo. Esta equipa de «tecnocratas», depois de instituir em Dezembro de 1883 os Museus Industriais de Lisboa e do Porto, cria, por decreto de 3 de Janeiro de 1884, uma escola industrial na Covilhã, prometendo a fundação de outras em locais onde estivessem já estabelecidos ou viessem a estabelecer-se «importantes centros de produção». E o mesmo decreto cria oito escolas de Desenho Industrial: três em Lisboa, três no Porto, uma nas Caldas da Rainha e uma em Coimbra.

Emídio Navarro, e os outros ministros das Obras Públicas que lhe sucederam no cargo, continuarão a obra dos anteriores governos, fundando outras escolas.

Para terminar esta breve incursão no ensino técnico, digamos que também as meninas frequentavam estas escolas. E salientemos que, apesar de naturalmente ser escassa a frequência dos dois sexos, atendendo às necessidades do Reino, elas desempenharam um papel fundamental na formação da classe operária portuguesa e do sector comercial.

## 7. O ENSINO DAS «ELITES»—O ENSINO SUPERIOR

Haveria agora algo que dizer —e haverá muito mais que estudar, pois não têm sido regiões que tenham merecido particular atenção por parte dos historiadores— sobre certas áreas de particulares de ensino, como as Belas Artes (que interessou particularmente o governo de Passos Manuel, na sequência das reformas que se iniciaram sobretudo com o Marquês de Pombal), o ensino militar, o ensino eclesiástico (sem dúvida muito importante, tendo até em vista a quantidade de leigos que através dele chegaram ao ensino superior), alguns ensaios de ensino de deficientes, nomeadamente cegos e surdos-mudos, a criação de certos cursos especializados (de química ou de direito mercantil, só para citar dois exemplos), organizados em instituições públicas ou privadas, algumas ideias crescentemente ventiladas sobre o ensino da educação física, etc. No entanto, nesta intenção alucinante de apresentar apenas um esboço geral sobre as questões de Instrução Públi-

ca, não poderíamos abordar toda essa variedade de temas. Por isso, passemos já para algumas reflexões referentes ao ensino superior, que constituía um ensino de elite, com cerca de um milhar de alunos na Universidade e algumas centenas mais nos outros estabelecimentos autónomos, numa população que em 1890 era de cerca de quatro milhões e meio de habitantes.

### 7.1. UNIVERSIDADE DE COIMBRA—A «UNIVERSIDADE ÚNICA»

Teremos nesta breve análise sobre o ensino superior que omitir muitas reflexões e pesquisas que temos realizado no âmbito do estudo da Universidade de Coimbra, a única existente em Portugal até ao advento da I República<sup>50</sup>.

Por exemplo, são muito significativos os conflitos de toda a ordem que aparecem no seu espaço académico. Surgem conflitos da Universidade com o poder central, em relação, como vimos, à questão do controlo dos órgãos de administração de ensino, mas também em oposição às arbitrariedades do governo (assim aconteceu em meados do século contra a lei cerceadora da liberdade de imprensa, conhecida por «lei das rolhas») e à sua falta de uma política consequente de ensino, que impossibilitava a realização de reformas. Sucodem-se conflitos que se integram no processo de laicização, muito lenta e incompleta, ainda que a Universidade de Coimbra nunca tivesse possuído as características de uma Universidade pontifícia. Denunciam-se, geralmente de forma velada, «conflitos de faculdades», em que se manifesta uma certa tentativa de afirmação das «faculdades naturais» (Medicina, Matemática e Filosofia) frente às velhas faculdades da hierarquia eclesiástica e civil, as «faculdades positivas» (Teologia, que acaba por ser estrangulada pelo poder estatal, assumindo uma posição regalista, Cânones e Leis, que, em 1836, acabam por se unir, num processo de laicização, na Faculdade de Direito). Desencadeiam-se, normalmente de forma enérgica, conflitos dos estudantes com as populações urbanas, com o poder central ou com o poder universitário, devido às injustiças de que se diziam vítimas em certas circunstâncias ou no contexto das lutas em prol do Liberalismo primeiro e, depois, da República e do Socialismo, e de novas manifestações culturais, que se denunciam sobretudo no fim do século, mas que se afirmam também como reflexo da Revolução de 1820, da Revolução francesa de 1848 e nos anos 60 por acção da famosa Sociedade do Raio, liderada por Antero de Quental<sup>51</sup>.

<sup>50</sup> Para além da citada obra de Luís Reis Torgal e de Isabel Nobre Vargas, vide Luís Reis Torgal e Maria do Rosário Azenha, «A Historiografia da Universidade em Portugal: Fontes, Bibliografia e Problemas», in *1.º Encontro de História da Educação em Portugal*, 1988, Luís Reis Torgal, «Passos Manuel e a Universidade. Do Vintismo ao Setembrismo», in *Cultura, História e Filosofia*, Lisboa, 1987, pp. 79 ss., «Universidade, Conservadorismo e Dinâmica de Mudança nos Primórdios do Liberalismo em Portugal», in *Revista de História das Ideias*, n.º 12, «Universidade», Coimbra, 1990, pp. 129-219, e «*Quid petis?* Os 'doutoramentos' na Universidade de Coimbra», in *Revista de História das Ideias*, n.º 15, Coimbra, 1973, e o já citado capítulo «A Instrução Pública», in *História de Portugal*, vol. 5.

<sup>51</sup> Vide ANTÓNIO NÓVOA: «A Sociedade do Raio na Coimbra Académica de 1861-1863», in *Universidade(s). História, Memória, Perspectivas*, vol. 3, Coimbra, 1990, pp. 277 ss., e «Em Nome da

Mas, para além desses conflitos, há um universo de temas para analisar ou em processo de estudo, que são característicos de uma sociedade académica de tipo *sui generis*, tais como o jornalismo e o memorialismo estudantis, o associativismo académico (que data sobretudo de 1887), a *praxe*, com as suas regras de iniciação, e outras formas de sociabilidade, etc.<sup>52</sup>

Não podendo, pois, apresentar qualquer elemento significativo quanto a este universo de problemas, limitemo-nos assim a tomar o pulso das tendências que detectamos na Universidade de Coimbra no que toca à sua visão político-institucional, o que vem, em parte, na sequência do que dissemos sobre a questão do centralismo e do corporativismo no contexto da organização geral do ensino.

Poderá dizer-se, em síntese, que se perfilam duas grandes tendências no que toca à visão político-institucional da Universidade.

Uma delas caracteriza-se pelo seu sentido «corporativo», em conjugação com a ideia reformista pombalina, a qual, embora pudesse ter intenções mais centralistas e reestruturadoras, acabou por ser travada pela própria realidade «corporativa» da Universidade e pelo próprio movimento de reacção do poder político a reformas de fundo. Por isso, Pombal acaba por ser –ainda que os próprios professores de Coimbra entendam que a sua reforma tem de ser superada– o grande emblema da Universidade de Coimbra e desta tendência, conservadora ou reformista, consoante o ponto de vista em que é encarada e os intervenientes no processo.

Por outro lado, encontramos uma tendência centrada em Lisboa, mas que pode também ser interpretada por alguns lentes de Coimbra, sobretudo por aqueles que rumaram à capital. Há nessa tendência um sentido de centralismo que se pode casar também com o reformismo iluminista pombalino, mas que sofre igualmente influências francesas de tipo napoleónico.

Todavia, não se entenda esta caracterização, pelo seu tom sintético, de forma simples e muito menos simplista. É que não deveremos deixar de salientar que outras tendências se misturam complexamente neste processo, algumas de tipo radicalmente revolucionário e outras que parecem indiciar uma recuperação de estruturas do passado e que na verdade apontam caminhos de futuro.

Com efeito, logo no Vintismo, ou especialmente então, verifica-se uma tendência que tem como matriz as posições mais avançadas da Convenção e o célebre *rapport* de Condorcet. Aquele momento da Revolução Francesa destruíra, como se sabe, a universidade em França, entendida como instituição de «antigo regime», onde só foi recuperada, de uma forma totalmente diferente, por Napoleão, e de uma forma «tradicional» no princípio do século XX. A ideia fundamental que então se manifestou é que a «universidade» deveria ser antes substituída por «escolas centrais» especializadas nas várias áreas do saber, independentes de qualquer or-

Liberdade, da Fraternidade e da Emancipação da Academia – Um Importante Inédito de Antero de Quental Redigido no Âmbito das Actividades da ‘Sociedade do Raio’, in *Revista de História das Ideias*, n.º 13, Coimbra, 1991, pp. 231 ss.

<sup>52</sup> Vide sobre o tema MANUEL ALBERTO CARVALHO PRATA: *A Academia de Coimbra (1880-1926). Sociedade, Cultura e Política*, 2 volumes, dissertação de doutoramento policopiada, Coimbra, 1994.

gânica de tipo corporativo. Afinal tratava-se de uma tendência que já tinha antecedentes na posição dos iluministas.

Esta linha de pensamento e acção explica em grande parte as tendências radicais contra a Universidade de Coimbra e até contra um certo tipo de saber que se considerava como património das velhas universidades, como era o ensino da Teologia e do Direito. E ligava-se, por sua vez, a uma oposição manifesta contra a estrutura eclesiástica da Universidade, nem que à sua frente estivessem homens de comprovado liberalismo, como sucedeu no Vintismo com Francisco de São Luís. As posições de Borges Carneiro e de Santos do Vale, um formado em Direito e outro lente de Filosofia, nas Cortes liberais, são disso exemplo. Mas ninguém –supomos– revelou de forma mais expressiva as ideias convencionistas do que os jornalistas estudantes, nomeadamente o bacharel médico Rebelo de Carvalho, redactor de *O Censor Provinciano*. Referindo-se às propostas de Santos do Vale, que considerava ainda de tipo reformista, afirma: «A Universidade não deve ser reformada; precisa de ser abolida; e tratar-se quanto antes da organização de Escolas Centrais, independentes umas das outras, onde se ensinem as Ciências, as Artes e as Letras, debaixo de um plano adequado ao Sistema Constitucional, e livre de todo o aparato fradesco, ou monacal, que faz a base desta Gótica Instituição»<sup>53</sup>.

Esta tese revolucionária, se não teve efeito quanto à destruição da Universidade, teve-a sem dúvida quanto ao facto de não se fundar nenhuma outra. Preferiu-se construir escolas independentes, algumas bem marcadas, até no nome, pela influência revolucionária francesa, como é caso da Escola Politécnica. Não se esqueça que Passos Manuel tinha sido um dos jornalistas estudantes do Vintismo –fora um dos redactores de *O Amigo do Povo*. Claro que o político do Setembrismo não se pode identificar com o jovem periodista de 1823; no entanto, as ideias do estudante continuavam a pairar, com outra maturidade, no Ministro do Reino. E, na realidade, elas vogavam também em outros políticos e intelectuais do liberalismo, de várias tendências, que, se pendiam em certos casos para a instauração de uma universidade em Lisboa, se inclinavam mais para a instauração de escolas independentes com os mesmos direitos da universidade.

Mas, por outro lado, não devemos também encarar de forma simplista a posição daqueles que continuam a defender a Universidade. De resto, foi este o testemunho insuspeito de Herculano, que nunca frequentara a Universidade, quando analisara a obra superior do jusnaturalista Vicente Ferrer Neto Paiva<sup>54</sup>. E será essa a posição de alguns lentes, que, apesar de criticarem a realidade universitária que

<sup>53</sup> *Jornal cit.*, n.º. 8.

<sup>54</sup> «Sejam quais forem as mudanças que a nova organização política do País, as suas novas necessidades, e as doutrinas mais esclarecidas do século actual nos obriguem a fazer no sistema do ensino público, é minha convicção profunda que a universidade, longe de se dever guerrear com o intuito de a aniquilar ou pelo menos de lhe diminuir a importância, se há-de aumentar e completar, convertendo-se em verdadeiro santuário da ciência no mais alto e puro sentido destas palavras» (cfr. «[A Universidade e V. F. Neto Paiva]. Duas recensões críticas. 1843-1844», in *Opúsculos*, vol. III, ed. crítica de JORGE CUSTÓDIO E JOSÉ MANUEL GARCIA, Lisboa, Presença, 1984, p. 161).

viviam, desejavam e reclamavam reformas urgentes. Estavam entre estes, no fim do século, alguns republicanos. É o caso de Bernardino Machado. Embora reportando-nos à sua famosa oração *de Sapientia* na abertura das aulas de 1904, não poderemos deixar de salientar que ela é representativa do pensamento de um sector de professores que antes tinham já esta postura. Eles defendem, como pensava o futuro Presidente da República, uma universidade renovada, de ensino dialéctico, secular e autónoma. Esta autonomia não era –no seu entendimento– uma sobrevivência corporativa, mas uma afirmação de liberdade de ensino e de independência administrativa.

Por isso, a República não vai destruir a universidade, mas vai tentar recuperar e alargar geograficamente a instituição, através de reformas profundas e com a fundação –finalmente!– das Universidades de Lisboa e do Porto. E, por outro lado, irá procurar completar o processo de laicização da Universidade de Coimbra, que, no dizer do lente de Matemática Sidónio Pais, também futuro e malgrado Presidente da I República, era praticamente a única nota de excepção num panorama de ensino laico. Constituíra, segundo as suas sugestivas palavras, uma incompreensível «mistura do serviço de Deus e de Minerva que me deixa perplexo sobre se foi a Escola que se instalou na Igreja ou se foi a Igreja que invadiu a Escola»<sup>55</sup>.

## 7.2. AS ESCOLAS AUTÓNOMAS OU A «UNIVERSIDADE» QUE NÃO SE DESEJOU

A Universidade de Coimbra era, pois, ainda no século XIX e sê-lo-á até 1911, o único estabelecimento do país com a designação de «universidade». Daí a sua força institucional e o prestígio social dos seus lentes, que, inclusivamente, por carta régia de 4 de Novembro de 1824<sup>56</sup> passaram a ter o título de «conselheiros», desde que exercessem «dignamente» o cargo durante oito anos «realmente efectivos». Por isso se explica, como temos visto, que a corporação se manifestasse contra o aparecimento de outros estabelecimentos de ensino superior ou, pelo menos, contra a sua promoção, na prática, a estabelecimentos de cariz universitário. Mas, se devem ser considerados como razão fundamental dessa oposição interesses de manutenção de prestígio social e corporativo, também não podem ser descurados outros motivos que têm que ver com uma concepção de instrução para o espaço português. Quer dizer, pensava-se que *uma* universidade, entendida como uma escola de preparação essencialmente *científica* que concedesse os graus superiores, bastava para o limitado espaço geográfico do país e para a exígua população que Portugal possuía. E nesse caso essa universidade deveria existir em Coimbra, onde se encontrava há séculos com «bons resultados»<sup>57</sup>. Note-se, contudo, que a Uni-

<sup>55</sup> Vide *Anuario da Universidade de Coimbra*, 1908-1909.

<sup>56</sup> Vide *Legislação Académica*, coligida pelo Dr. JOSÉ MARIA DE ABREU, revista e ampliada pelo Dr. ANTÓNIO DOS SANTOS VIEGAS, vol. I, 1772-1850, Coimbra, Imprensa da Universidade, 1894, p. 144.

<sup>57</sup> Vide *A Universidade de Coimbra em 1843*, Coimbra, 1843, p. 1.

versidade não era, essencialmente, contra o ensino politécnico, isto é, um ensino superior prático e que concedia graus menores.

Deste modo, a Universidade não se manifestou muito crítica relativamente às medidas tomadas em 1836-37, até porque atrás delas estava o seu vice-reitor José Alexandre de Campos, como se manifesta quando, em 1835, Rodrigo da Fonseca Magalhães criara o Instituto de Ciências Físicas e Matemáticas, que poderia conceder o grau de «doutor em ciências», e quando se iniciou o processo de promoção das escolas médico-cirúrgicas e do ensino politécnico à categoria de um ensino de tipo «universitário».

As escolas médico-cirúrgicas de Lisboa e do Porto, que deveriam funcionar respectivamente no Hospital de São José e no Hospital de Santo António, foram criadas por legislação de 29 de Dezembro de 1836, embora se radiquem nas Escolas de Cirurgia, já existentes desde o princípio do século. A mesma legislação abriu as portas à criação de outras «nas Capitais dos Distritos Administrativos do Ultramar», que pretendia significar as capitais dos distritos insulares. E, com efeito, chegou a instituir-se uma escola em Ponta Delgada e outra no Funchal, esta que teve uma vida efectiva e mais longa. A primeira foi suprimida por lei em 1844 e a segunda em 1868.

A Escola Politécnica de Lisboa foi criada no âmbito do Ministério da Guerra em 11 de Janeiro de 1837 e, na verdade, o seu objectivo primeiro foi o de «habilitar alunos com os conhecimentos necessários para seguirem os diferentes cursos das escolas de aplicação do Exército e da Marinha» (art. 1º). Assim, criavam-se quatro cursos preparatórios: para oficiais do Estado Maior e de Engenharia Militar, para oficiais de Artilharia, para oficiais de Marinha e para engenheiros construtores de Marinha. A par disso, no entanto, ministrava-se também um «curso geral» e um curso de engenheiros civis, que era simultâneo com o dos preparatórios para os engenheiros militares.

Já a Academia Politécnica do Porto —que tinha como antepassada a Academia Real de Marinha e Comércio— tem à partida um carácter mais de tipo civil, integrando-se nas características burguesas da cidade. Aliás, foi criada por Passos Manuel no âmbito do Ministério do Reino, em 13 de Janeiro de 1837. Destinava-se à formação de engenheiros civis «de todas as classes», tais como engenheiros de minas, engenheiros construtores, engenheiros de pontes e estradas, oficiais de marinha, pilotos, comerciantes, agricultores, directores de fábricas e «artistas». No entanto, já por lei de 1844 se possibilitava que também ali fossem feitos os preparatórios militares.

Ainda integrado no que poderíamos chamar o «ensino superior politécnico» temos o Instituto de Agronomia e Veterinária de Lisboa. Criado propriamente em 1864, e dedicado à formação de técnicos nos domínios da agricultura, silvicultura e veterinária, teve, no entanto, antecedentes, de que se destacam, não só a Escola de Veterinária, fundada em 1830 por D. Miguel, com uma finalidade militar, mas também as experiências de ensino agrícola de 1852 e a incorporação da referida Escola de Veterinária no Instituto Agrícola de Lisboa, em 1855.

O ensino militar superior, segundo o próprio *Anuário Estatístico* seria a Escola do Exército e a Escola Naval, ambas situadas em Lisboa, que era assim a sede deste tipo de instrução. Pode, aliás, dizer-se que a organização do ensino superior no século XIX desenha cada vez melhor o perfil específico das cidades do país – Coimbra continuava a ser a mãe do «ensino científico», com particular pendor para os estudos jurídicos e para a formação de intelectuais orgânicos que seguiam geralmente para a capital, Lisboa revelava-se como formadora do escol militar e técnico, assumindo também um papel importante no ensino da Medicina e das «Letras», na qual foi a iniciadora em termos institucionais, ao passo que o Porto se perfila como a «cidade dos engenheiros» e de um escol de industriais, comerciantes, agricultores e «artistas», formando também alguns destacados médicos.

Como dissemos, surgiram ao longo do século propostas para a criação de faculdades de Letras. Antes do projecto de 1857, de José Maria de Abreu<sup>58</sup>, já outros se referiam à importância da sua criação. Recorde-se o de Rebelo de Carvalho, inserto no já referido artigo sobre Instrução Pública que veio nas páginas de *O Censor Provinciano*, e o de Luís Mouzinho de Albuquerque. Diga-se, porém, que estas concepções de faculdades de Letras estavam ainda muito ligadas à ideia dos cursos de «humanidades» como «estudos menores», preparatórios para outras faculdades.

Não se criou, porém, uma «faculdade», pelo menos com este nome, mas sim um «curso». É evidente, na verdade, por razões diversas que têm sido sucessivamente referidas, a intenção de afastar as novas escolas, até na sua terminologia caracterizadora, da universidade e do seu espaço. Por isso o Curso Superior de Letras aparece, na legislação que o cria, como uma escola autónoma situada em Lisboa.

No entanto, deve salientar-se também, neste caso, o empenhamento pessoal do próprio rei D. Pedro V, como expressão da sua índole de monarca intelectual, para quem a história, a literatura e a filosofia tinham uma importância significativa. Por isso o primeiro passo para a fundação do curso, que o rei parecia querer dar a importância de uma «faculdade», foi dado por decreto, de 30 de Outubro de 1858, expedido pela Vedoria da Casa Real. Criavam-se assim três cadeiras, de História, de Literatura Antiga e de Literatura Moderna, especialmente portuguesa. Aliás, o monarca, em carta ao ministro da Fazenda, António José de Ávila, do dia 31, dizia: «A Faculdade de Letras aí a deixo esboçada, incompleta, é verdade, mas tal já não são capazes de deixar de ma completar»<sup>59</sup>.

Em 14 de Setembro de 1859 aparece finalmente regulamentado o Curso, que foi criado por carta de lei de 8 de Junho anterior. Juntavam-se às referidas cadeiras mais duas, uma de história e outra de filosofia. Assim, completava-se o quadro de

<sup>58</sup> *Diário da Câmara dos Deputados*, nº. 13, 18 de Outubro de 1857. Vide FERREIRA GOMES: «Dois Projectos de Lei do Século XIX para a Criação de Cursos ou Faculdades de Letras», in *Novos Estudos de História e de Pedagogia*, pp. 67 ss.

<sup>59</sup> In MANUEL BUSQUETS DE AGUILAR: *O Curso Superior de Letras (1858-1911)*, Lisboa, 1939, p. 10.



cinco cadeiras que o compunham, ou seja, de acordo com a ordem do decreto e com a terminologia oficial: «História pátria e universal», «Literatura latina e grega e introdução sobre as suas origens», «Literatura moderna da Europa, e especialmente a literatura portuguesa», «Filosofia», e «História universal filosófica». Depois surgiram outras reestruturações, de que se destaca a de 1878.

Há que salientar, ainda, que o Curso, ligado à Academia das Ciências e funcionando no seu edifício, nunca conseguiu uma estruturação que lhe desse o cariz de uma verdadeira «escola normal», preparadora de professores na área de Letras, o que só veio a suceder quando se transformou numa faculdade, em 1911.

## 8. CONCLUSÃO

### «INSTRUÇÃO PÚBLICA»: DE UMA UTOPIA A UMA PRÁTICA CONFUSA

Eis, pois, esboçadas algumas notas sobre a Instrução Pública no século XIX. Como se viu, foi uma tarefa complexa, pois abundam os estabelecimentos de ensino e as reformas, nem sempre concretizadas.

Muito ficou por dizer e por avaliar. Por exemplo, é ainda muito difícil concluirmos se o estado da nossa realidade escolar estava ou não muito atrasado em relação ao que se passava no resto da Europa, dado que faltam estudos comparativos, ainda que esse tipo de análise em termos estatísticos até se tivesse iniciado nos anos 20 do século XIX, através dos estudos do italiano Adriano Balbi<sup>60</sup>. Aliás, é muito curioso o interesse manifestado pelos estrangeiros em relação à Instrução Pública portuguesa, nomeadamente em termos estatísticos (elemento fundamental do modelo científico da época), como se pode verificar por um manuscrito que nos chegou às mãos<sup>61</sup>.

Por outro lado, não pudemos falar muito de perto de alguns estabelecimentos de ensino, por falta de espaço e, noutros casos, por falta de estudos esclarecedores. Seria, por exemplo, do maior interesse conhecer o papel desempenhado pelos colégios particulares na formação de sectores de elite, os quais ministrariam um ensino de características peculiares, integradas em correntes de pensamento por vezes não exactamente coincidentes com o liberalismo oficial. Recorde-se como exemplo o Colégio de Nossa Senhora da Conceição, de grande prestígio no tempo, que terá desempenhado um papel importante no surto do movimento católico.

Enfim, para além de um rápido ponto da situação, com algumas insuperáveis lacunas, pretendemos também levantar problemas, que gostaríamos de ver solucionados ou pelo menos abordados de forma mais directa e profunda.

<sup>60</sup> A. BALBI: *Éssai Statistique sur le Royaume de Portugal et d'Algarve*; Paris, 1822, vol. II, 1822, sobretudo pp. 150-152.

<sup>61</sup> *L'Instruction Publique en Portugal par E. Lethieux, Attaché au Ministère de l'Interieur*, Paris, Juillet, 1875. Manuscrito pertencente ao Dr. Mário Matos e Lemos.

Como ponto final diremos que o século XIX, o século do Liberalismo em Portugal, é também o «século da Instrução Pública» e o «tempo dos professores». No entanto, trata-se igualmente de um século marcado por um verdadeiro emaranhado de reformas e contra-reformas.

Os discursos dos primeiros liberais são verdadeiras expressões de utopia e de afirmação de um novo poder político constituído na base das ideias «civilizadoras» de liberdade e de felicidade. Assim, se já os iluministas afirmavam o poder da instrução, os liberais vão fazê-lo ainda de forma mais viva. Todavia, a estas manifestações de fé e a reformas incompletas, que se sucederam ao longo do século, surgem no seu final os grandes pedagogos —D. António da Costa, Adolfo Coelho, Ferreira Deusdado— que somam aos seus desejos de transformação um certo desalento perante as capacidades de realização de uma correcta política de ensino. É o inconformismo de quem luta militantemente por uma causa.

Curioso é, na verdade, o quadro que nos apresenta, em 19 de Junho de 1871, Adolfo Coelho, na 5.<sup>a</sup> das célebres «Conferências do Casino Lisboense», organizadas em Lisboa por uma elite de intelectuais e destinadas a «discutir, transformar, agitar» a sociedade portuguesa, e que acabaram por ser proibidas por determinação política. Um álbum humorístico do tempo, *A Berlinda*, caricaturando as conferências apresenta a imagem do ensino como um enorme e emaranhado novelo. Trata-se de uma caricatura, como dizíamos, mas não deixa de ser essa uma das impressões que sentimos —e que era também testemunhada por muitos outros intelectuais de então, como Ramalho Ortigão nas *Farpas*— quando analisamos o fenómeno da Instrução Pública na época liberal.

E o mesmo não será a impressão de nós pedagogos quando a analisamos hoje? A «culpa» será da nossa militância de professores idealistas, que não somos capazes de nos confrontarmos com a dura realidade, ou do pragmatismo dos poderes públicos, a que se alia, por vezes, de forma directa ou indirecta, o pragmatismo de outros docentes?

REGENERACIONISMO  
Y REPÚBLICAS DEMOCRÁTICAS



## La modernización de la educación en España (1900-1939)

AIDA TERRÓN BAÑUELOS  
Universidad de Oviedo

«La España de los años 30 está  
lo bastante cerca para poder,  
a un tiempo, inspirar y advertir».  
Hugh Thomas, 1980

El título de este Encuentro parte de una afirmación global según la cual durante los siglos XIX y XX nuestros respectivos países –España y Portugal– habrían caminado hacia la modernidad educativa, desplegada en sucesivas fases o períodos, conformando en conjunto un ciclo unitario aunque con rasgos particulares en cada uno de ellos. Esta interpretación en onda larga es tributaria de un tipo de periodización de la historia de España que analiza las intervenciones políticas del «liberalismo extranjerizante» de principios del siglo XIX como el inicio del itinerario histórico de la España Contemporánea (1808-1936), itinerario caracterizado por el escalonamiento de sucesivos episodios de las revoluciones burguesas, el último de los cuales habría sido la experiencia republicana, cortada bruscamente por la reacción nacional-catolicista.

Si bien esta interpretación de ciclo largo es compartida por numerosos historiadores generales –válida, también, en la historiografía educativa– éstos han procedido a realizar delimitaciones cronológicas más específicas, tratando de definir y caracterizar períodos históricos de ciclo medio y corto a partir de la presencia en ellos de algún proceso central, unívoco, que les confiere su propia especificidad, aún cuando en dichos tiempos o períodos los problemas de ciclo largo –estructurales– se hallen todavía presentes.

Así, registrando hechos políticos, económicos, sociales y culturales, los historiadores de esos ámbitos han coincidido en dotar de especificidad al período que nos ocupa (1900-1939), haciendo ya clásicas esas fechas en los cortes cronológicos de la historia de España. Dicho tiempo constituye, en opinión de Tuñón de Lara, un entramado representado por el binomio estructuras-cambio, «desde aquel final del S.XIX (simbolizado en el 98, crisis y salto hacia adelante al mismo tiem-

po) hasta el corte trágico que en nuestra historia significa julio de 1936»<sup>1</sup>. Ese intento de cambio de estructuras estuvo dialécticamente sostenido sobre una larga crisis, que había de ser resuelta sangrientamente, traduciendo una incapacidad de dirimir el conflicto entre viejas y nuevas estructuras —en definitiva de hacer efectivo el proceso modernizador de nuestro país— por otras vías que no fueran las armas, al modo en que lo habían hecho otros países europeos, capaces de restablecer, ante la crisis europea de entreguerras —la crisis mundial del capitalismo—, sistemas de dominación estables (socialismo, fascismo, democracia liberal)<sup>2</sup>.

El tiempo cronológico que aquí contemplamos (1900-1939) y el tiempo histórico que refieren otras claves enunciadas en la periodización de este Encuentro (Regeneracionismo, Repúblicas), son claramente asimétricos, pretendiéndose con ello dar cuenta de la profunda implicación, en el primer tercio de nuestro siglo, de movimientos intelectuales e ideológicos anteriores, confirmando los cambios y las permanencias a que nos acabamos de referir. Desde el punto de vista de la historia de la educación, este espacio temporal presenta también una morfología propia: estaríamos ante un momento específico de modernización de nuestro sistema educativo, que se acelera y se materializa tomando como referencia a Europa, a la que miraban no sólo las fuerzas políticas, sino también los profesores, los maestros, los pedagogos y los técnicos de la educación. La referencia europea implicaba abordar un proceso de nacionalización del sistema educativo y un proceso de importación, traducción y difusión de sus análisis teóricos y de sus experiencias institucionales, organizativas y didácticas. Sin duda, esa mirada a Europa fue una constante en el proceso de modernización, que se hizo no sin dificultades y resistencias, de manera raquítica en ocasiones, y con las limitaciones y particularidades propias que derivaban de la específica realidad española.

Como ha sido sistemáticamente señalado, las sucesivas articulaciones de ese proceso de modernización proceden, en buena parte, de las racionalizaciones que los diversos movimientos intelectuales hicieron sobre la realidad española y las

<sup>1</sup> Otros historiadores — Arostegui, García Delgado— precisan un doble momento dentro del período: la crisis de 1917 significaría el fin de la fase revisionista de la baja Restauración, mostrándose la incapacidad del bloque dirigente restauracionista para dirigir el proceso —la dictadura de Primo de Rivera sería una manifestación de este hecho— coincidiendo, además, con la aparición de varios proyectos de revolución del proletariado. También 1931 habría significado, desde el punto de vista político, otro momento diferencial, en el que se sustituye la forma de Estado contemplada en la Constitución Canovista. Véase J. L. GARCÍA DELGADO: (ed.) *España, 1898-1936: Estructuras y cambio*. Madrid, 1984.

<sup>2</sup> Reiteradamente se ha analizado este período de la historia de España en clave de crisis. A la crisis del sistema político restauracionista (evidenciando el falseamiento del sistema de participación, roto el consenso entre las fuerzas políticas dada la impermeabilidad del sistema para integrar la nueva izquierda española, y con una evidente debilidad en los partidos políticos) se unió la crisis económica (que se acentúa a partir del artificial e insostenible despegue económico que provocó en nuestro país la primera guerra mundial) y la crisis social (afianzándose y objetivándose en organizaciones de clase las posiciones antagónicas de la burguesía y el proletariado). Véase M. TUÑÓN DE LARA: *La crisis del Estado español, 1898-1936*. Madrid, 1978. Desde una perspectiva más general A. DOMÍNGUEZ ORTIZ (Dir.): *Historia de España*. Barcelona, Planeta, 1990, t. X y XI.

propuestas de cambio derivadas de las mismas: desde un planteamiento común —la necesidad de extender la cultura y la educación a las masas como condición indispensable del cambio—, la divergencia esencial provenía de considerar a las mismas como sujetos pasivos (confiando en la capacidad de las minorías rectoras para conducir el proceso desde dentro) o, por el contrario, entenderlas como sujetos activos, especialmente a partir de la segunda década de siglo, cuando los límites del reformismo quedan definitivamente evidenciados por la dictadura primorriverista.

El regeneracionismo, que puede globalmente valorarse como una actitud crítica ante la vieja estructura española, de sus prácticas políticas, de su atraso económico y técnico, representaría esa actitud posibilista, que se plantea condicionada a reformas de índole técnica y económica. Sin embargo, los sucesos de 1909, la crisis económica y política de 1917 y la solución dictatorial adoptada, pusieron de manifiesto la incapacidad de esa vía. Frente a las tesis de Costa, Azaña sostendría («¡Todavía el 98!») que una revolución no podía hacerse desde arriba, con pantanos, con escuelas y con despensa, sino con una nueva Constitución. El cuestionamiento de Azaña a las propuestas de Costa —«mas ¿quién ha de costear el pan y las obras?, ¿quién regentará las escuelas?, ¿de quién será la tierra esté seca o regada?»<sup>3</sup>— indica claramente la superación del posibilismo regeneracionista.

Los intelectuales de la generación del 14, «la primera generación deliberadamente política», afrontan ya la responsabilidad de participar activamente en el necesario cambio político y, superando las mixtificaciones derivadas del regeneracionismo, lo afianzan en bases hondamente democráticas. La creación de la Liga para la Educación Política y la afiliación de muchos de ellos a los partidos Reformista y Socialista, indican esa toma de conciencia. Su radicalismo democrático deja de confiar en minorías y plantea la cultura de las masas, su educación, para convertirlas en «conciencia vigilante», según expresión de A. Machado, es decir, en individuos libres y autónomos, sosteniendo una idea de libertad más moral que jurídica o económica, a la vez que un planteamiento profundamente cultural de la política, característico de los intelectuales que suscribieron y condujeron la II República. En todo caso, este tipo de libertad, que sólo la cultura extendida al conjunto de la población podía garantizar, era obra del «Estado educador» en que quiso convertirse el Estado republicano en 1931: la Escuela Unica era la seña de identidad de ese Estado, que pretendía educar individuos capaces de «dilatarse en el tiempo» más que excluir al clericalismo, considerando, en opinión de Azaña, que «esas son medidas que en una hora se conciben y se ejecutan en un día».

La secuencia de tiempos y hechos que cabría analizar en esta comunicación ha sido objeto de una numerosísima nómina de trabajos, justificada por el hecho de

<sup>3</sup> Un excelente estudio sobre la figura y el pensamiento de Azaña lo constituye la obra colectiva *Azaña*, editada por Edascal, Madrid, 1980, coordinada por V. Serrano y J. M. San Luciano. La cita que reproducimos, extractada de un artículo publicado por Azaña en la revista *La Pluma* en noviembre-diciembre de 1923, ejemplifica su ruptura definitiva con las tesis regeneracionistas tras la dictadura de Primo de Rivera. Véanse del autor *Obras Completas*, México, Oasis, 1966-68, T. I, pp. 558-559.

que, como afirma A. Escolano, ese fue un «escenario sobre el que aún puede volver la mirada el historiador para hurgar en las raíces de nuestras oportunidades históricas y nuestros retrocesos y fracasos». Sirva como referencia para calibrar las dimensiones de esa nómina el porcentaje de artículos publicados en la revista interuniversitaria *Historia de la Educación* entre los años 1982-1991: aproximadamente el 40% del total se centran en la Restauración y la II República<sup>4</sup>. Un texto de aparición reciente coordinado por Guereña, Ruiz Berrio y Tiana Ferrer, *Historia de la educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*, nos exime de hacer un recuento y presentación exhaustiva de esa abundante producción bibliográfica, comentada y valorada en las excelentes entradas de los distintos capítulos en que está organizada<sup>5</sup>. Las referencias bibliográficas que incluimos en este trabajo son, por ello, reducidas, limitándonos a presentar las más recientes o aquellas que nos permiten afianzar determinadas argumentaciones.

El planteamiento que en este trabajo cabe introducir, deriva de la aplicación de una óptica concreta sobre esa voluminosa producción: se trataría de calibrar y presentar ordenadamente los distintos elementos que permiten caracterizar las tendencias de evolución de nuestro sistema educativo a lo largo del período como tendencias modernizadoras. Para ello vamos a proceder a estructurar la exposición en dos bloques. En el primero se analizan las diversas medidas de política educativa adoptadas, susceptibles de favorecer un fortalecimiento de nuestra red escolar, que deben de ser valoradas más que en términos del crecimiento cuantitativo que producen, en términos de la progresiva estabilidad, uniformidad, y funcionalidad de la misma. En el segundo, se procede a valorar las actuaciones más específicamente pedagógicas destinadas a cualificar a los profesionales de la enseñanza, a modificar las condiciones organizativas de los centros escolares, abriéndolos además a otras funciones sociales, y a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, esa doble estructuración de lo que constituye un proceso único obedece exclusivamente a razones formales de exposición.

## EL AFIANZAMIENTO DE LA ESCUELA NACIONAL: ESTABILIDAD, UNIFORMIDAD Y FUNCIONALIDAD DE LA RED ESCOLAR

El sistema educativo español manifestaba, a finales del siglo pasado, y como seña más característica y definitoria de su estructura, una absoluta falta de traba-

<sup>4</sup> A. ESCOLANO: «La revista interuniversitaria *Historia de la Educación*. Primera década (1982-1991)» en *Educación y Europeísmo. De Vives a Comenio*. Málaga, 1993, pp. 313-319. Cita en página 316.

<sup>5</sup> Este trabajo, publicado por el CIDE en 1994, incluye un completo repertorio de las investigaciones sobre temática histórico-educativas publicadas entre 1983-1993, agrupado en las siguientes entradas: Analfabetismo y alfabetización (A. Viñao), la estadística escolar (J.L. Guereña), la escuela pública (Ruiz Berrio), la escuela privada (Tiana Ferrer), la educación popular (Guereña y Tiana), la educación contemporánea de la mujer (P. Ballarín), espacios escolares, contenidos manuales y métodos de enseñanza (José M<sup>o</sup> Hernández), la formación del magisterio (N. Gabriel) y las corrientes pedagógicas (Bernat Sureda).



zón entre los distintos niveles educativos, sin adecuadas condiciones de propedeútica y continuidad entre los inferiores y superiores, impidiendo trasvases equilibrados entre ellos. La enseñanza primaria –el primer escalón del sistema– evidenciaba un tremendo subdesarrollo, que se correspondía con la escasa relevancia atribuida a la misma en una sociedad eminentemente agraria, inmovilista, limitada por un acuerdo Concordatario que seguía manteniendo una importante intervención de la Iglesia en la vida social –y específicamente en la educativa– y cuyas clases dirigentes habían subordinado la organización del sistema educativo a sus propios intereses: beneficiándose de los niveles medio y superior de la enseñanza –puestos al servicio de su legitimación cultural y de la formación profesional superior–, la escuela primaria quedaba excluida de una verdadera atención social, sin un tratamiento acorde con su carácter de primer nivel de un sistema educativo nacional.

El primer elemento de esa desatención se observa en los mecanismos de financiación previstos: la responsabilidad financiera, que en los niveles medio y superior era ya estatal, quedaba diluida en una mezcla de beneficiencia (cubierta con presupuestos municipales, facilitando un acceso gratuito para los niños de «reconocida pobreza») y de autofinanciación por el resto de los usuarios. Desde esa red y nivel, el trasvase a la secundaria no quedaba ni siquiera formalmente previsto dada la amplia tipología de escuelas primarias, determinada por el tamaño de la población en que se situasen: como se sabe, la escuela primaria era mayoritariamente elemental –las primarias superiores se preveían para las escasas poblaciones de más de 10.000 habitantes– y de entre aquellas, buena parte lo eran incompletas, escolarizando muchas veces en la modalidad «de temporada», situación que resultaba prácticamente incompatible con una continuidad normalizada hacia los niveles superiores. Ello confería a la escuela pública un carácter claramente terminal, sesgada definitivamente por su carácter de clase. Esta era la escuela a la que podían acceder –y a la que sólo accedían– las clases populares, especialmente en el mundo rural; una escuela estrictamente de pobres y para pobres, idea que literalmente certifica, todavía bien entrado el siglo XX, Luis Bello en su *Viaje por las escuelas de España*:

«Todos son pobres. Con rara excepción, hijos de proletarios, jornaleros o gente que, aun trabajando para sí ganan penosamente la vida. Las escuelas pueden ser distintas, pero los muchachos que se sientan en ellas tienen un denominador común: la pobreza. ¡Escuela pública, escuela para pobres!»<sup>6</sup>.

Ramplona, mísera, alicorta, parecía suficiente para unos alumnos que terminaban ahí, en el mejor de los casos, sus expectativas de escolarización y que iban a incorporarse al mundo del arado o del taller. Los bajos índices de escolarización y el absentismo escolar son resultado, entre otros factores, de esa falta de expectati-

<sup>6</sup> L. BELLO: *Viaje por las escuelas de España. Más Andalucía*. Cía. Iberoamericana, Madrid, 1929, p. 200.

vas, de utilidad concreta, de proyección profesional. Y si esto era así para los alumnos varones, que podían asistir en las edades y en los tiempos «muertos» para el trabajo, lo era mucho más para las mujeres en una España que mantenía un arquetipo femenino notoriamente tradicional. Hablamos de una escuela, por tanto, profundamente determinada por el sexo y la clase social. Una cuestión, como se sabe, que estará en el corazón mismo de las propuestas de cambio que en las décadas siguientes planteará radicalmente el socialismo y que recogerá el programa educativo republicano.

Los países europeos del entorno (Francia, Inglaterra, Alemania...), paradigmas de modernización educativa, ofrecían un claro contraste con esta situación, que no dejaba de ser subrayado en los análisis regeneracionistas de la época. El excelente trabajo de Clara Eugenia Nuñez *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea* nos permite apreciar de manera cuantificada y comparativa la situación que venimos analizando: en contraste con una alfabetización y escolarización prácticamente universal en esos países, España ofrecía tasas de analfabetismo del 56% (66% en mujeres) con una escolarización de aproximadamente el 50%. Curiosamente, nuestra relación estudiantes/población era similar a la europea, contradicción que se explica a partir de un análisis por niveles educativos, claramente infradotados los inferiores y sobredimensionados los superiores, situación inversamente proporcional a lo que estaba ocurriendo en Europa<sup>7</sup>.

A principios de siglo el regeneracionismo y el institucionismo habían contribuido a crear un estado de opinión eminentemente crítico sobre esta realidad, a la vez que a definir un programa restaurador de la misma. Bordeando el análisis político que sin duda exigía la derrota militar del 98, (que habría responsabilizado de la misma a un régimen político de base frágil y a una estructura social desequilibrada) estos intelectuales contribuyeron a desviar hacia factores más inasibles –morales y culturales– las causas de la derrota. A la conciencia de desastre nacional que entonces cristaliza, oponen causas y soluciones pedagógicas. Diversos discursos de Labra, Giner de los Rios, Cossío y otros, constituyen piezas básicas para analizar la relación que establecen entre esos factores, aunque es quizás el pronunciado en la inauguración del curso 1898-1899 por Rafael Altamira, catedrático de la universidad de Oviedo titulado «La universidad y el patriotismo», el texto más

<sup>7</sup> «Hasta bien entrado el s. XX el número de estudiantes de enseñanza secundaria por cada 1.000 alumnos de primaria se sitúa en torno a los 20 en España, mientras que permanece en torno a los 15 en Francia y no sobrepasa los 5 en Italia... Prácticamente la mitad de los niños que se matriculan en la enseñanza secundaria seguiría estudios universitarios en España; otros muchos se matricularían en escuelas técnicas o profesionales... Curiosamente en ambos casos la proporción más elevada se da en España, que es el país con una menor tasa de escolarización primaria.» Este fenómeno es caracterizado en los análisis de los expertos como «síntoma inequívoco de atraso» de un sistema educativo, entendiendo que, por el contrario, «toda inversión destinada a mejorar la instrucción primaria había de tener... una elevada tasa de rendimiento, en cualquier caso mayor que la realizada en enseñanza superior». Véase C. NÚÑEZ: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid, Alianza, 1992, p. 291 y 295.

paradigmático del papel que la cultura, y por ende la universidad, podían representar frente a «la depresión del ánimo, el aumento del pesimismo y la desconfianza»: rescatar y revalorizar nuestra cultura más genuina, acercarla a todas las clases sociales y ponerla en contacto con la de otros países se configuraban como medidas susceptibles de restaurar el crédito de nuestra historia. Ante la derrota militar sufrida sostenía Altamira la necesidad de sustituir la antigua hegemonía militar y política por una hegemonía cultural sobre los países hispanoamericanos. Y era a la Universidad, entendida al modo de Giner de los Ríos como «el órgano más alto en la serie de instituciones escolares para la educación total del hombre» a quien correspondía dirigir este programa de regeneración nacional, transformándose y «volviendo a la corriente científica de la que tanto tiempo hemos vivido apartados (...) sirviendo a la grave misión no solo intelectual sino ética que le corresponde en conciencia como directora de la educación nacional»<sup>8</sup>.

En cualquier caso es la escuela primaria el centro de atención más específico de los institucionalistas. Mediante escritos, artículos en la prensa diaria y profesional, intervenciones en plataformas diversas (Congresos, Asambleas...), participación en instituciones educativas y culturales etc., articulan un alegato a favor de la misma que cala en todos los sectores de opinión. De una manera especial, este discurso confluía objetivamente con los intereses profesionales de los enseñantes, que comienzan a participar activamente en Congresos y Asambleas contribuyendo a situar la educación en un plano preferente de la opinión pública. La prensa profesional, surgida a partir del sexenio, va a sufrir un rápido incremento a lo largo de las décadas siguientes, amplificando este estado de opinión y aglutinando las reivindicaciones profesionales de los enseñantes. En este sentido puede afirmarse que las numerosísimas revistas que aparecen en el periodo —revistas hechas por maestros y para maestros, editadas en prácticamente todas las provincias y atentas a presentar los problemas laborales, salariales y profesionales del colectivo— cumplieron un papel básico en la articulación del comportamiento corporativo de los maestros. Ello hasta el punto de que con mucha frecuencia van a ser los directores de las revistas profesionales más prestigiosas (*El Magisterio Español*, *La Escuela Moderna...*) quienes, supliendo el papel que ya en las primeras décadas de nuestro

<sup>8</sup> La actuación de la institucionalista Universidad ovetense de principios de siglo es paradigmática del cumplimiento de las tareas derivadas de esa misión: la creación de los Anales, de la Extensión Universitaria, de la Escuela Práctica de Estudios Jurídicos, de las Colonias Escolares; el asesoramiento técnico realizado por el profesorado a los fundadores de instituciones benéfico-docentes, la orientación pedagógica realizada entre las asociaciones de maestros de la provincia y el viaje a América realizado por el propio Altamira, con el objetivo de afianzar nuestra influencia cultural («exento de todo colonialismo o remembranzas caducas»), constituyen un ejemplo de ese programa cultural regeneracionista. El discurso de Altamira al que nos referimos puede consultarse en R. ALTAMIRA: *Ideario Pedagógico*. Madrid, Ed. Reus (S.A.), 1923. Sobre la concepción gineriana de Universidad, véase F. GINER DE LOS RÍOS: *Pedagogía Universitaria*. Barcelona, Soler Ed., 1910. Respecto a la actuación de la Universidad ovetense, aunque ha sido objeto de diversos trabajos (Guereña, Sureda, Terrón y Mato, etc.) el enfoque más global sigue siendo el de S. MELÓN FERNÁNDEZ: *Un capítulo en la historia de la Universidad de Oviedo (1883-1910)*. Oviedo, IDEA, 1963.

siglo pasarán a cumplir las grandes asociaciones del magisterio, encabecen como tales, y en nombre del colectivo de maestros, los escritos reivindicativos dirigidos a la Administración<sup>9</sup>.

Esta comparecencia pública de la opinión profesional fue paralela al movimiento asociacionista de los enseñantes. Evidenciar, definir una problemática común; discutirla en diversas plataformas, condujo inevitablemente a plantear orgánicamente su defensa corporativa: las asociaciones de maestros, de profesores de secundaria y de universidad (más tarde de inspectores de primera enseñanza) contribuyeron a definir los males endémicos de nuestro sistema educativo y a reivindicar actuaciones públicas para su mejoramiento. La Asociación Nacional del Magisterio fue creada para exigir la asunción de los sueldos de los maestros por el Estado, bien que ya en su momento otras medidas no prioritarias planteadas incluían la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, la graduación de la escuelas, la difusión de las clases de adultos, la creación de locales-escuelas etc. En definitiva, un conjunto de medidas con una dirección clara: mayores dosis de atención del Estado hacia la enseñanza, hasta conseguir la nacionalización del servicio educativo<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Un ejemplo entre otros muchos de las diversas iniciativas adoptadas por la prensa profesional en representación de los intereses del magisterio, y como aglutinador de los mismos, lo constituye el escrito enviado al Ministerio de Instrucción Pública el 27 de marzo de 1906 solicitando mejoras salariales. En dicho escrito aparecen como primeros firmantes Ezequiel Solana y Victorino Ascarza (Director de *El Magisterio Español*), quienes afirman actuar en nombre de treinta y ocho periódicos profesionales (representando prácticamente a todas las provincias españolas), multitud de asociaciones de maestros (de ámbito nacional, provincial y local) y unos siete mil maestros particulares, quienes les «han conferido expresamente su representación». Véase legajo 6.369 del Archivo General de la Administración. Un sistemático y riguroso repertorio de la prensa pedagógica en España ha sido realizado por A. CHECA GODOY: «Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España» (I-VII) *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 5 al 9 y 11 al 13.

<sup>10</sup> El profesorado de enseñanza secundaria inicia también su asociacionismo profesional al finalizar el siglo, intentando contrarrestar la competencia desleal de la enseñanza privada congregacionista, con menos requisitos legales para la apertura de centros escolares en un período de alta implantación de éstos. Igualmente el profesorado universitario, que ya en el Congreso pedagógico de 1892 había planteado la autonomía universitaria como una condición para orientar su reforma, irá desarrollando un relativamente importante proceso asambleario, que tuvo como sede distintas universidades. Conducidas generalmente por el profesorado de corte institucionalista, las Asambleas Universitarias, que definen un nuevo modelo de universidad —concebida como institución que debe aunar el desarrollo de la investigación con funciones docentes (lo que exigía modificaciones de tipo organizativo y curricular), y con tareas derivadas de su necesaria inserción en el cuerpo social— irán a lo largo de siglo planteando la exigencia de autonomía, sucesivamente frustrada hasta la ley Silió de 1919. Esta nueva concepción de la función universitaria seguía también modelos ingleses y alemanes, importados por el profesorado institucionalista. Véase GINER DE LOS RÍOS: *Pedagogía universitaria*. Barcelona, Soler ed., 1910. Sobre las Asambleas Universitarias: A. SELA: *La educación nacional. Hechos e ideas*. Madrid, V. Suárez, 1910; J. C. MAINER: «La redención de los Parainfros: Asambleas y regeneracionismo universitarios» en M. TUÑÓN DE LARA: *La crisis del estado español 1898-1936*, VIII Coloquio de Pau, 1978, pp. 213-244; varias ponencias en *Higher education and society historical perspectives*. Universidad de Salamanca, 1985. Sobre la autonomía universitaria, esta última obra y SAURAS HERRERA, C. «Estatutos autonómicos de las universidades españolas (1919)» en *Historia de la Educación*. Salamanca, nº 3, pp. 127-133.

Hasta que punto los profesionales de la enseñanza fueron capaces de articular medidas de modernización del sistema educativo —a la vez que actitudes corporativas de freno— es una cuestión escasamente analizada en la actualidad<sup>11</sup>.

El estudio más riguroso en esta línea sigue siendo el excelente trabajo de Villacorta Baños *Profesionales y burócratas. Estado y poder corporativo en la España del siglo XX, 1890-1923*, en que analiza la conformación histórica de los cuerpos de funcionarios del Estado. Su conclusión, con la que coincidimos<sup>12</sup>, indica que dicha conformación incidió en la nacionalización de los denominados servicios públicos (el servicio sanitario, correos, telégrafos, enseñanza,...) sobre la base de una presión corporativa que se acentúa cuando esas medidas nacionalizadoras se reducen. En el campo de la enseñanza se puede constatar cómo buena parte de las iniciativas legislativas de los ministerios de García Alix y Romanones pretendieron dar respuesta a la problemática que había enunciado el movimiento asociativo de enseñantes. A la vez, la radicalización de las posiciones anticlericales de los liberales y la influencia del modelo escolar que había adoptado la III República francesa contribuyeron a orientar las actuaciones legislativas de ambos ministerios; tendentes a promover una intervención más determinante del Estado sobre la enseñanza primaria —a la que había que priorizar— abordando a la vez la reforma de los niveles secundario y superior de la enseñanza como motores de modernización económica y social<sup>13</sup>.

Las iniciativas legislativas tendentes a secularizar la sociedad española, y en particular el sistema educativo, tuvieron escaso éxito<sup>14</sup>. Como se sabe, la vigencia

<sup>11</sup> Subrayaríamos, por ejemplo, la oposición del profesorado de secundaria a los intentos de reforma del bachillerato propuestos por Romanones (mediante la creación de los Institutos generales y técnicos) y el rechazo del profesorado medio y universitario a iniciativas como la creación del Instituto-Escuela o la J.A.E. Véase F. VILLACORTA BAÑOS: *Profesionales y burócratas. Estado y poder corporativo en la España del siglo XX, 1890-1923*. Madrid, Siglo XXI, 1989. y E. DÍAZ DE LAGUARDIA: *Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España. Un conflicto político-pedagógico*. Madrid, CIDE, 1988

<sup>12</sup> El movimiento asociacionista del magisterio sigue estando escasamente analizado. Diversas investigaciones regionales sobre la enseñanza primaria lo han abordado puntualmente, aunque seguimos careciendo de trabajos monográficos sobre el mismo. Como una primera aproximación véase A. TERRÓN BAÑUELOS: «El movimiento asociacionista del magisterio nacional. Orígenes y configuración histórica» *Historia de la Educación*. Salamanca, n° 6, pp. 279-299.

<sup>13</sup> Los estudios sobre la enseñanza primaria restauracionista son numerosos, con un importante desarrollo a partir de los años 80, especialmente los de ámbitos regional o local. Con una visión nacional, a los ya clásicos, pueden añadirse los más recientes de: P. CUESTA ESCUDERO: *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1920-1923)*. Madrid, Siglo XXI, 1994 y E. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ: *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988. Desde una perspectiva nacional, sobre el período de la Dictadura: R. LÓPEZ MARTÍN: *Ideología y educación en la Dictadura de Primo de Rivera. Escuelas y maestros*. Valencia, Universidad de Valencia, 1994.

<sup>14</sup> Sobre esta cuestión véase T. GARCÍA REGIDOR: *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Madrid, Fundación Santa María, 1985 y A. YETANO LAGUNA: *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*. Barcelona, Anthropos, 1988; aunque centrado en Barcelona, este último trabajo ofrece también una panorámica general sobre el conflicto de la secularización de la enseñanza. Siguen siendo valiosos los estudios ya clásicos de Y. TURIN: *La educación y la escuela en España de 1887 a 1902*. Madrid, Aguilar, 1967 y de A. MAYORDOMO: *Iglesia, Estado y Educación*. Valencia, Ediciones Rubio Estéban, 1982.

de textos normativos en evidente contradicción fue causa de un interminable y virulento debate a lo largo de todo el período: a la vez que declaraba la confesionalidad del Estado español, la Constitución de 1876 garantizaba la libertad de cátedra y de enseñanza, principios que entraban en evidente contradicción con los artículos del Concordato que regulaban los derechos de inspección de la Iglesia en la enseñanza pública (y que también recogía la, en ese momento, vigente Ley Moyano). Sin renegociar el Concordato, la contradicción se resolvió por la vía de los hechos consumados y de la capacidad de presión de la Iglesia. Esta, aceptando «tolerar el error» —es decir, los derechos docentes de los particulares— aprovechó esta situación para extender y arraigar la enseñanza congregacionista, con una buena acogida entre las clases medias y altas dado el histórico pacto de la Iglesia con la burguesía: negociándose acuerdos concretos directamente gestionados por la Santa Sede que permitiesen la instalación de nuevas órdenes religiosas (bordeando la Ley de Asociaciones de 1887, el R. D. de 19 de septiembre de 1901, y la Ley del Candado), la Iglesia fue adquiriendo una cada vez más importante presencia educativa en las zonas urbanas, especialmente en el nivel secundario. Hasta la política laicista republicana, la situación se mantendrá en este equilibrio y esta dialéctica<sup>15</sup>.

Ante las limitaciones que ofrecía esta vía secularizadora los gobiernos liberales (respaldados por otras fuerzas políticas —mauristas, reformistas, republicanos—) optaron por medidas que afianzasen la enseñanza pública llegando por ello a ser acusados de jacobinismo. Entre las de tipo legislativo y administrativo adoptadas en esa dirección destaca, sin duda, la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (R. D. 18 abril 1900) y la consignación de los sueldos del Magisterio en los presupuestos del Estado (R. D. 26 octubre 1901), que garantizó el pago puntual y regular de sus haberes. No hay que olvidar, sin embargo, que tal medida siguió manteniendo la financiación municipal de la primera enseñanza, limitándose el Estado a recaudar de los Ayuntamientos el 16% de su contribución territorial para este fin. Sólo desde 1910 (R. D. 30 marzo) el Estado presupuestará cantidades adicionales a ese monto para atender al incremento de la red escolar y a las subidas salariales del magisterio.

Pero si el decreto de 1901 sólo modificó el organismo que pagaba y no las fuentes de financiación, otras medidas, supuestamente adoptadas para incrementar el número de escuelas y ajustarlo a las exigencias legales, tampoco tuvieron el efecto deseado. En aplicación del mismo R. D. se inició la elaboración del denominado Arreglo Escolar de España, que pretendía fijar con precisión el déficit es-

<sup>15</sup> A pesar de su importancia, la escuela privada católica carece de estudios completos y rigurosos. El IV Coloquio de Historia de la Educación, celebrado en Palma de Mallorca en 1986, fue dedicado al tema «Iglesia y Educación en España». También, en 1987, el CIREMIA organizó en Tours, un Coloquio sobre el tema «École et Église en Espagne et en Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels». Sobre órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza, para el período que nos ocupa, véase M. REVUELTA GONZÁLEZ: *La Compañía de Jesús en la España Contemporánea*. Tomo II, Madrid, 1991.

colar del país (tomando como referencia los criterios establecidos en la Ley Moyano). Una Orden del 31 de diciembre de 1901 instaba a los Ayuntamientos a remitir datos sobre la situación de las escuelas (número, clase y distribución) ordenándoseles paralizar la creación de escuelas públicas hasta tanto no se determinase con exactitud las existentes en la fecha, relacionadas finalmente en la estadística de 1908, todavía objeto de reclamaciones por los Ayuntamientos para su corrección en los años siguientes<sup>16</sup>. Los déficits mostrados por el Arreglo Escolar no fueron objeto de corrección desde el Ministerio de Instrucción Pública y se continuó haciendo descansar sobre los Ayuntamientos la iniciativa en la creación de escuelas, aunque abriendo ahora el camino a otra red escolar: paralizado el proceso de creación de escuelas nacionales, los Ayuntamientos siguieron estableciéndolas para cubrir necesidades perentorias bajo la denominación ahora de escuelas «voluntarias» o municipales, dando lugar a la aparición de una red escolar paralela, también pública aunque no estrictamente nacional, cuya distinción más evidente provenía de no estar incluídas en la relación de plazas del Escalafón General del Magisterio<sup>17</sup>.

Junto a estas iniciativas, de escasa repercusión según hemos visto, se irán adoptando otras que resultaron más eficaces para la mejora de la escuela pública. Entre ellas destacaríamos las siguientes: eliminación de las retribuciones de los alumnos, garantizando la gratuidad total de la primera enseñanza (R.D. 8 junio 1910 y siguientes); unificación de las escuelas primarias en un único ciclo, pasando a denominarse escuelas nacionales (mismo decreto y siguientes); ampliación del currículum de la primera enseñanza y extensión de la escolaridad hasta los doce años (R.D. 26 octubre 1901); intervención técnica y financiación estatal, al menos parcialmente, de las construcciones escolares (R.D. 28 abril 1905 y siguientes); graduación de la enseñanza (disposiciones de los años 1905, 1910 y 1911); creación de organismos administrativos técnicos —Dirección General de Primera Enseñanza (1911), Secciones Administrativas de Primera Enseñanza (1913), Oficina Técnica de Construcciones de Escuelas (1920)—; tecnificación de la Inspección de Primera Enseñanza (1913) y regulación del magisterio como funcionario público (Estatutos del Magisterio de 1917, 1918 y, especialmente, 1923).

<sup>16</sup> Aunque de manera minoritaria, el Arreglo reveló la existencia de escuelas de categoría superior a la que correspondía al tamaño de la población en que estaban situadas. La respuesta del Ministerio (que procedió a rebajarlas de categoría, y por tanto del sueldo que tenían asignadas) provocó la protesta del magisterio, que comenzó a plantear por estos años la necesidad de elaborar un Escalafón General de sueldos y categorías, desvinculando con ello el sueldo de la escuela y haciéndolo personal. El Escalafón fue finalmente establecido en 1910.

<sup>17</sup> Hasta la publicación del Estatuto del Magisterio de 1923 no se estableció con precisión la distinción de estas dos redes escolares. En él se definía ya con claridad que eran escuelas públicas nacionales «las regidas por maestros que pertenezcan al Escalafón», estableciendo en lo que se refiere a su creación, graduación, modificaciones, supresión o provisión un único régimen administrativo. Se excluía expresamente de la definición de escuelas nacionales a las creadas, sostenidas o subvencionadas por otros entes (Ayuntamientos, Patronatos, Fundaciones, etc.). Sobre el tema véase A. TERRÓN: *La escuela primaria en la zona industrial de Asturias (1898-1923)*. Oviedo, Principado de Asturias, 1990, pp. 199 y ss.

Ese conjunto de medidas no consiguieron, sin embargo, incrementar significativamente la red escolar. Desde las organizaciones de enseñantes y los sectores intelectuales (con una mayor conciencia de grupo a partir de los episodios de la Semana Trágica, similar a lo ocurrido en Francia con el caso Dreyfus) se buscarán contactos con el socialismo—en un proceso consciente de identificación social—, produciendo importantes y novedosas formulaciones teóricas que insertaban la cultura en el juego de los mecanismos sociales. Son los años en que desde la Escuela Nueva de Madrid se formula la idea de Escuela Unica como expresión más fraguada del ideario educativo socialista<sup>18</sup>.

Esa incapacidad de la red pública originó el desarrollo de la red privada y, especialmente, de la particular, de gran envergadura y no suficientemente estudiada en su amplia diversidad<sup>19</sup>. En esta última habría que incluir modalidades muy diferentes: las escuelas municipales y las subvencionadas por organismos públicos (seguramente mucho más numerosas y variadas de lo que hasta ahora se ha constatado); las escuelas financiadas por el empresariado industrial y minero, que recurría generalmente a congregaciones religiosas para su dirección; las establecidas por organizaciones obreras, principalmente anarquistas, con una importante presencia en regiones como Cataluña, Valencia y Asturias<sup>20</sup>; escuelas creadas por organizaciones culturales e higiénicas, por grupos masones y librepensadores<sup>21</sup> y,

<sup>18</sup> Numerosos intelectuales (Besteiro, Llopis, Luzuriaga, Alvarez Buylla, Fernando de los Ríos, María de Maeztu) ingresaron en el PSOE. Llopis dirigió la integración de sectores de maestros en las filas socialistas, en una época en la que se asiste a un amplio debate sobre la conexión intelectuales-clase obrera, dirigido por Vera y Albornoz. Sobre la radicalización democrática de los intelectuales véase F. VILLACORTA BAÑOS: *Burguesía y cultura. Los intelectuales españoles en la sociedad liberal (1808-1931)*. Madrid, Siglo XXI, 1980 y M. TUÑÓN DE LARA: *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid, Tecnos, 1970. Sobre la educación socialista véanse las obras recientes de A. TIANA: *Maestros, misioneros, militantes. La educación de la clase obrera madrileña (1898-1917)*. Madrid, CIDE, 1992 y F. DE LUIS MARTÍN: *La cultura socialista en España (1923-1930)*. Universidad de Salamanca, 1993 y *Cincuenta años de cultura obrera en España (1890-1949)*. Madrid, Ed. Pablo Iglesias, 1994. También J. M. FERNÁNDEZ SORIA: *Juventud, ideología y educación. El compromiso educativo de las Juventudes Socialistas Unificadas*. Valencia, Universidad de Valencia, 1992

<sup>19</sup> Una vez más hay que subrayar la necesidad de proceder a la delimitación de los ámbitos de la escuela pública, particular y privada cuyas fronteras no siempre son precisas. Aplicar para su delimitación el criterio económico o el de titularidad no es suficiente, y, en todo caso, la confusión se mantiene porque las propias fuentes oficiales no precisan con frecuencia estos criterios. Existen algunos trabajos regionales en los que se han establecido tales delimitaciones de manera precisa (A. MATO DÍAZ: *La escuela primaria en Asturias (1923-1937)*. Oviedo, Dirección Provincial del M.E.C., 1992) que ponen de relieve la multiplicidad de iniciativas escolarizadoras en el primer tercio de nuestro siglo, precisando y caracterizando las distintas modalidades que adoptan.

<sup>20</sup> Las iniciativas educativas del anarquismo han sido estudiadas desde los años 70 por Pere Solá, Jordi Monés, Buenaventura Delgado, Luis M. Lázaro, Ramón Safón, Clara Lida... Más recientemente A. TIANA FERRER: *Educación libertaria y revolución social. España, 1936-39*. Madrid, UNED, 1987.

<sup>21</sup> El estado de la cuestión sobre este tema y la bibliografía actualizada puede consultarse en el número monográfico *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 9, coordinado por Pedro Alvarez Lázaro.



finalmente, las escuelas fundacionales, que experimentaron un crecimiento notable a partir de la corriente filantrópica desarrollada por los emigrantes ultramarinos<sup>22</sup>. Los motivos de los promotores son diversos y, formulándose todos ellos en un marco de insuficiencia de la red pública, obedecen también a reivindicaciones autonomistas, nuevos idearios pedagógicos o posiciones de clase radicalizadas<sup>23</sup>.

A lo largo del bienio republicano-socialista la Segunda República abordó, mediante una meticulosa planificación ministerial, el objetivo de nacionalizar el servicio de la educación mediante una red pública, laica y gratuita, tendiendo a eliminar la discriminación por sexo y clase. La Constitución republicana implicaba al Estado, ya no puramente liberal, en la actividad social, económica y cultural del hombre, garantizando el derecho a la educación (y otros), subordinando su consecución «a la riqueza del país, sea quien fuere su dueño» y «con expropiación forzosa en caso de necesidad». Definiendo la cultura como una atribución esencial del Estado —secularizando radicalmente la enseñanza— abordó medidas para adecuar la red escolar a las garantías expuestas: se propuso su renovación, ampliación y mejora mediante un Plan Quinquenal de creación de escuelas y un Plan Específico de construcciones escolares; se generalizó la graduación escolar en los núcleos urbanos; se abordaron nuevas experiencias de extensión cultural (Patronato de Misiones Pedagógicas); se estableció la coeducación y se desarrollaron los servicios escolares —comedores, colonias, roperos— pretendiendo proteger a los sectores más necesitados, todo ello como programa derivado del modelo de escuela única al que hemos aludido.

El período republicano ha sido objeto de un elevado número de investigaciones, planteadas en los años setenta desde una perspectiva general —como análisis de coordenadas educativas— que han ido derivando posteriormente hacia análisis

<sup>22</sup> Véase V. PEÑA SAAVEDRA: *Exodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1991. M. ZAPATER CORNEJO: *Contribución de los emigrantes a la educación en la Rioja. Las fundaciones escolares riojanas decimonónicas*. Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, 1991.

<sup>23</sup> En cualquier caso su establecimiento provocó tensiones con la escuela pública que reflejan las existentes entre el Estado y las regiones, como se traduce en las manifestaciones del Ministro de Instrucción Pública, Alba, realizadas en 1919:

«Comprendo —decía— que hay elementos para los cuales no es grata esta obra de engrandecimiento de la Escuela Nacional. No ven con buenos ojos que suba y se robustezca la misión educadora del Estado. Hombres de gobierno existen que quisieran, en el fondo, que el Estado, con su incuria y pasividad, conspirase contra la propia educación, porque de lo contrario disminuye, fatalmente, el radio de acción de las instituciones religiosas. Y otros elementos preferirían, sin duda, que no se debieran al Estado español, sino a los organismos regionales, el progreso de la instrucción y desenvolvimiento general de la cultura del país»

citado en F. VILLACORTA BAÑOS: *Profesionales y burócratas. Estado y poder corporativo en la España del siglo XX, 1890-1923*. Madrid, Siglo XXI, 1989. p. 416. Las reivindicaciones autonomistas catalanas originaron, como se sabe, la intervención de los poderes públicos regionales y locales en la educación. La renovación pedagógica de la escuela catalana que se abrió con esta intervención ha sido objeto de estudios detallados realizados por Monés, Pére Solá, Buenaventura Delgado, González Agápitó, etc. Recientemente, de éste último *L'Escola Nova Catalana 1900-1939*, Vic, Eumo ed., 1995.

de tipo local o regional<sup>24</sup>. Una cuestión todavía sin cerrar, sin embargo, es la cuantificación de las construcciones y creaciones escolares. El desacuerdo en las cifras ofrecidas por los estudiosos del tema en ambos aspectos (Lázaro Flores, Samaniego Boneu, Perez Galán, Molero Pintado, Tuñón de Lara, Jackson, Seco, Oliveira), es notable y se debe a factores varios: desde la falta de coincidencia en las fuentes oficiales —porque integran o segregan escuelas de diferente titularidad (nacionales, municipales, subvencionadas)— hasta la identificación, por algunos autores, de elementos heterogéneos (número de escuelas, plazas de maestros). Subsiste, en todo caso, un problema de crítica de fuentes, no sólo para esta época, sino para el conjunto del período, que evidencia la necesidad de abordar la realización de una rigurosa historia de la estadística escolar en España<sup>25</sup>.

La evaluación final del proceso de modernización escolar que se va desarrollando en este largo tiempo histórico (que atraviesa etapas significativamente diferenciadas aunque aquí haya sido tratado de manera global y unitaria), arroja los siguientes resultados:

- Los porcentajes de analfabetismo disminuyen significativamente en el período, pasando de un 56,2% en 1900 a un 23,1% en 1940. La polarización norte/sur que encontrábamos a principios de siglo (norte más alfabetizados, sur menos) se modificó relativamente: el norte prácticamente consiguió universalizar la alfabetización mientras que el sur irá acortando distancias

<sup>24</sup> Véanse los trabajos al respecto de J. BENVENUTY MORALES: *Educación y política en Cádiz durante la Segunda República (1931-1936). Análisis de la Reforma*. Cádiz, Diputación Provincial de Cádiz, 1987; L. BORQUE LÓPEZ: *El magisterio primario en Asturias (1923-1937). Sociedad y educación*. Oviedo, Dirección Provincial del M.E.C., 1992; X. M. CID FERNÁNDEZ: *Educación e ideoloxía en Ourense na II República (Organización e acción socioeducativa do Maxisteiro Primario)*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, 1989; A. COSTA RICO: *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración a II República*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 1989; A. MATO DÍAZ, op. cit. supra; E. ORTEGA BELENGUER: *La enseñanza pública en la II República*. Málaga, Universidad de Málaga-Diputación Provincial de Málaga, 1982; M. C. PALMERO CÁMARA: *Educación y sociedad en la Rioja Republicana (1931-1936)*, Salamanca, Instituto de Estudios Riojanos-Universidad Pontificia, 1990; C. RUIZ RODRIGO: *Política y educación en la II República (Valencia 1931-1936)*. Valencia, Universidad de Valencia, 1993. Sobre el período de la Guerra Civil J. M. FERNÁNDEZ SORIA: *Educación y cultura en la Guerra Civil (España 1936-1939)*. Valencia, Nau Llibres, 1984.

<sup>25</sup> Convenimos con Guereña cuando afirma que: «Faltan precisamente trabajos globales similares a los realizados para otros países (...) acerca de la historia crítica de la estadística escolar en su conjunto en donde se refiera la existencia y se discuta la fiabilidad de los útiles estadísticos disponibles». Véase J. L. GUEREÑA, J. RUIZ BERRIO y A. TIANA FERRER, op. cit. pp. 52-53. Su inexistencia obliga a los investigadores a realizar arduas tareas siguiendo día a día la creación de escuelas en las fuentes oficiales. Este ha sido el proceso que ha seguido, por ejemplo, A. MATO (op. cit.) para precisar el número de escuelas creadas y edificios construidos por la República en el conjunto nacional. Esta falta de crítica de fuentes ha permitido afirmar tajantemente, por ejemplo, que en el período de entresiglos hubo una pérdida neta de escuelas, recuperándose a partir de los años veinte. Pensamos que en esta afirmación no se tiene en cuenta las consecuencias del Arreglo Escolar de España. Según hemos analizado anteriormente, tal afirmación debe ser matizada atendiendo a la aparición de la red de escuelas municipales y voluntarias surgida durante el período, que frecuentemente no aparece registrada en las estadísticas de escuelas nacionales. No considerar esta cuestión, que las mismas fuentes oficiales confunden a veces, ha dado lugar a interpretaciones incorrectas que habría que revisar.

avanzando proporcionalmente más rápido, aunque todavía los porcentajes estaban próximos al 30%. Por sexos, serán las mujeres las que avanza más positivamente, aunque al finalizar el período el índice de analfabetismo continúa superando al de los varones<sup>26</sup>.

- El porcentaje de escolarización se mantiene estable a lo largo del período (56,6% en 1908; 50,4% en 1934) aunque es necesario precisar que se manejan edades de escolarización diferentes en ambos períodos: 6-9 frente a 6-12, con una alta frecuencia de escolaridad intensiva incluso hasta los 14 años. Una débil oferta pública y privada, una estructura demográfica con un alto porcentaje de población infantil y una demanda no suficientemente potente explicarían este hecho.
- La oferta escolar pública mantiene ritmos diversos en su crecimiento: durante los primeros años de siglo hay incluso pérdida de escuelas —no perfectamente calibrada, según apuntamos en la nota (25)—, manteniendo la tendencia de 1880-1900. Su recuperación comienza en la segunda década, coincidiendo con la financiación estatal de las nuevas creaciones escolares (que no implican, por tanto, aumento de la recaudación municipal), lo cual nos llevaría a pensar que la incorporación a los presupuestos estatales de los gastos de personal fue neutra desde el punto de vista de creación de escuelas y que lo que derivó el mayor incremento de la red fue la cofinanciación establecida a partir de 1910. Creo que es esta fecha y no la de 1901 la que hay que tener como referencia para determinar esta cuestión. Serán, sin embargo, la Dictadura y la República los momentos clave en el proceso de creación de escuelas, especialmente está última: el quinquenio republicano casi triplicó las creaciones de la dictadura y dobló con creces las de los primeros 20 años. El 41% de las escuelas existentes en España habían sido creadas en los últimos 13 años (Dictadura y República). Además de introducir la coeducación, garantizando un tratamiento similar de los sexos en el acceso a la escuela, la República abordó otro problema determinante para la modernización de la red escolar: reequilibró la distribución del gasto público en educación, tendiendo a eliminar las diferencias interregionales y a equilibrar los gastos por niveles, invirtiendo la constante de nuestro país que primaba los niveles secundario y superior, como hemos visto.

## LA MODERNIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA. RASGOS DEL PROCESO

Numerosas investigaciones han constatado que el movimiento de la Escuela Nueva constituyó una referencia clave para orientar el proceso de modernización

<sup>26</sup> La permanencia de esos porcentajes de analfabetismo no deben ser achacados exclusivamente a una baja oferta de escolarización sino también a la escasa demanda y presión de la población. Véase Nuñez. op. cit. cap 7 y 8. También Ruiz Berrio «Alfabetización y modernización social en la España del primer tercio del siglo XX» en A. ESCOLANO (Ed.): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 91-110 y M. VILANOVA RIVAS y X. MORENO JULIA: *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, C.I.D.E., 1992.

de la educación operado en nuestro país en el primer tercio de siglo<sup>27</sup>. Este movimiento diverso en experiencias y metodologías, aunque dentro de un espíritu común de investigaciones e innovación, basado en la idea de la escuela activa y el recurso a nuevos métodos de organización y enseñanza configurados desde los saberes psicológicos, paidológicos y médicos marcó, sin ninguna duda, la dirección del cambio<sup>28</sup>. Ello no obsta para que esa modernización haya sido el resultado, y en grado no menor, de factores aparentemente alejados de la ciencia y la técnica pedagógicas: la mayor disponibilidad de recursos, la normativización oficial de diversos elementos del currículum, el progresivo incremento del asociacionismo profesional, la reducción del absentismo escolar, una dedicación más exclusiva del magisterio a su profesión, etc., son elementos que tienen un peso específico en el proceso. En cualquier caso, sólo el decidido apoyo económico-institucional y una intervención técnica de los organismos oficiales explica su continuidad y afianzamiento a lo largo del período, que no muestra, frente a lo que la investigación hacía suponer hace unos años, discontinuidades excesivas en los períodos

<sup>27</sup> La difusión de este movimiento en España se realizó por el profesorado normalista, inspectores y maestros becados por la J.A.E. y otras instituciones públicas. Otro canal de difusión lo constituyeron las publicaciones periódicas (*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *Revista de Pedagogía...*) y las innumerables traducciones bibliográficas que se realizaron durante el período, buena parte de las cuales fueron editadas como libros o folletos por la Revista de Pedagogía y el Museo Pedagógico Nacional. Para apreciar el exhaustivo conocimiento de ese movimiento en España basta leer las *Fuentes para el estudio de la Paidología*, de D. BARNES (Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 1917). El estudio de su difusión ha sido analizado en los trabajos siguientes, entre otros: J. ORTEGA y J. MOHEDANO: «Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la Pedagogía extranjera en la España del primer tercio del XX (1898-1936)». *Historia de la Educación*, Salamanca, nº 4 y 5; M. DEL POZO ANDRÉS: «Channels by which the International Pedagogic Movement of the New School Spread throughout Spain (1889-1936)», *History of International Relations the Education*, Conference Papers for the 19th Session of the International Standing conference of the History of Education, Pécs (Hungria), 1987, vol. 2, pp. 101-117; T. MARIN ECED: *La renovación pedagógica en España (1907-1936): Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación del Estudios*. Madrid, C.S.I.C., 1990; A. VIÑAO FRAGO: *La modernización pedagógica española a través de la «Revista de Pedagogía» (1922-1936)* –en prensa, de próxima aparición en *Anales de Pedagogía*–.

<sup>28</sup> Trabajamos desde la consideración de que fue sobre todo el nivel primario de enseñanza en el que se operó un proceso de modernización más acusado. Ello no excluye la necesidad de considerar el resto de los niveles, principalmente párvulos y adultos, que han merecido significativos trabajos. Remitimos a los análisis y referencias bibliográficas contenidos en algunas obras clave: *Historia de la Educación*, nº 10, monográfico sobre educación infantil, coordinado por Carmen Sanchidrán, quien valora positivamente los avances historiográficos sobre esta cuestión aunque pone de relieve múltiples lagunas, especialmente el vacío existente en investigaciones referidas a nuestro siglo; A. ESCOLANO BENITO (Dir.) (1992) *Leer y escribir...* obra que ofrece una panorámica general del proceso de alfabetización en España, si bien su coordinador sigue considerando necesario «prestar atención a los modos y métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura, materiales y útiles en la alfabetización, contextos de uso de los códigos de la cultura letrada, de los procesos y efectos pedagógico-sociales de la diglosia, de la relaciones entre oralidad, escritura y otras alfabetizaciones y de las implicaciones de estos fenómenos en la dinámica de modernización de las sociedades» (cit. p. 12). Sobre la educación de adultos y sociabilidad popular puede verse también J. L. GUEREÑA y A. TIANA (ed.): *Clases populares, Cultura, Educación. Siglos XIX-XX*. Madrid, Casa Velazquez-U.N.E.D., 1989.

restauracionista y republicano, especialmente en lo que se refiere a innovación educativa.

Reiteradamente se ha adjudicado a los institucionistas la iniciativa y dirección de la renovación pedagógica. Los personajes más relevantes que tramitaron ese proceso (Giner de los Rios, Cossío, Altamira, Luzuriaga,...) han sido exhaustivamente estudiados. También las instituciones desde las que actúan, crean, dirigen u orientan (el Museo Pedagógico Nacional, la Junta de Ampliación de Estudios, la Escuela Superior del Magisterio, la Residencia de Estudiantes, el Instituto-Escuela, la Revista de Pedagogía, el BILE, los Congresos de Pedagogía, las Colonias Escolares, las actividades de Extensión Universitaria, las Misiones Pedagógicas, etc.). Igualmente ha sido analizada la formación inicial del magisterio, los organismos de supervisión e inspección escolar, el modelo organizativo graduado y la nueva regulación de los espacios y los tiempos escolares, etc.<sup>29</sup>. Sabemos, por tanto, bastantes cosas sobre las ideas y las instituciones en que se concretaron, aunque seguimos manteniendo un cierto desconocimiento sobre los cambios que esas ideas lograron provocar o, por el contrario, su ineficacia para vencer las inercias y modificar la cultura profesional de los maestros, aspectos sobre los que la investigación es todavía escasa<sup>30</sup>: cuando hace unos años la revista *Paedagogica Histori-*

<sup>29</sup> La bibliografía sobre estos aspectos es abundante limitándonos aquí a reseñar algunos trabajos más recientes: B. CEPRIAN NIETO: *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y evolución (1836-1986)*. Madrid, U.N.E.D., 1991; P. DAVILA BALSERA: *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español*. Barcelona, P.P.U., 1994; E. OTERO: *Manuel Bartolomé Cossío. Trayectoria vital de un educador*. Madrid, C.S.I.C. y Amigos de la Residencia de Estudiantes, 1994; A. VIÑAO FRAGO: *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España 1898-1936*. Madrid, Akal, 1990. El espacio y el tiempo han irrumpido recientemente como potentes categorías de análisis de las instituciones escolares, dando lugar a líneas de investigación que han cristalizado ya en varias publicaciones: El último número de *Historia de la Educación* (12-13) se dedica monográficamente a la cuestión del espacio escolar. También la *Revista Complutense de educación* recoge en su volumen 5, nº 2 (1994) varios artículos sobre espacio y tiempo escolares. En la línea del proyecto de investigación puesto en marcha por M. M. Compère sobre la historia del tiempo escolar en Europa hay ya trabajos realizados por A. ESCOLANO: «Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar», *Revista de Educación*, Madrid, nº 298, pp. 55-79; «Tiempo y educación. La formación del cronosistema horario en la escuela elemental (1825-1931)», *Revista de Educación*, nº 301, pp. 127-163, y por A. VIÑAO: «La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)» —en prensa—.

<sup>30</sup> Una historia del currículum, aún por hacer, está siendo objeto de diversos trabajos. Se ha avanzado bastante, por ejemplo, en el análisis de los libros escolares sobre los cuales hay alguna publicación de conjunto: VV.AA.: *El libro y la escuela*. ANELE-MEC-Ministerio de Cultura, 1992. De manera sistemática el tema ha sido trabajado por SUREDA, VALLESPIR Y ALLÉS: *La producción de obras escolares en Baleares (1775-1975)*, Universitat de les Illes Balears, 1992 siguiendo el modelo de investigación del I.N.R.P. de París y está siendo abordado de manera global desde el proyecto MANES. El conocimiento de la dinámica del aula (que debería recurrir también a las fuentes orales) exigiría, en todo caso, proceder a un rastreo sistemático de fuentes primarias de difícil localización, pero indispensables para «verificar» y completar los resultados de esa investigación: exámenes de alumnos, cuadernos de clase, documentación sobre exposiciones escolares, cuadernos del maestro o Diario de Clase, programaciones de aula, distribución del trabajo escolar, actas de la inspección, actas de exámenes de las Juntas locales, Informes Técnicos de los maestros referidos a graduación de escuelas, etc.

ca planeó un número monográfico sobre la «realidad escolar», esto es, la dinámica del aula, lo hacía constantando la escasez de estos estudios frente a los más abundantes análisis legislativos o institucionales de la educación. La colaboración en ese número nos permitió comprobar la dificultad metodológica de abordar tal estudio y evidenciar que los procesos formales de renovación pedagógica habidos en el período no siempre consiguieron modificar las inercias propias de lo que allí denominamos «cultura institucional»<sup>31</sup>.

Ello evidencia una vez más que las medidas de renovación pedagógica no pueden analizarse estáticamente sino en sus «contextos de uso» es decir, en el marco de las deficiencias que pretenden subsanar y en su capacidad para ser asumidas por el profesorado en cuanto que, efectivamente, facilitaban y mejoraban su trabajo diario viniendo a cubrir necesidades sentidas y reales. Desde esa perspectiva puede entenderse que los maestros hayan sido protagonistas de iniciativas que posteriormente fue sancionando la administración mientras que, en otras ocasiones, haya sido ésta la que tome la iniciativa, en un proceso dinámico de creación de expectativas y necesidades mutuas.

Este planteamiento incide en la conveniencia metodológica de contrastar el efecto que tuvo una reforma planteada «desde arriba», asesorada por los institucionistas e impulsada por la administración. Concebido el proceso de renovación pedagógica como un proceso «en cascada», se procedió, como se sabe, a la creación de instituciones pensadas para la formación de expertos que se habrían de situar en el vértice de la pirámide: el Museo Pedagógico Nacional –centro de investigación pedagógica aplicada, en estrecha y permanente conexión con las corrientes europeas–, la Escuela Superior del Magisterio –destinada a la cualificación profesional de normalistas e inspectores, que habrían de garantizar –por extensión– una adecuada formación inicial y permanente del magisterio– y la Junta de Ampliación de Estudios –promoviendo estancias formativas del profesorado en instituciones modélicas europeas–.

Desde esa élite pedagógica fue necesario buscar cauces para llegar a la escuela y al magisterio en ejercicio, cuestión que constituía el verdadero reto para el éxito de esa política de renovación: la Dirección General de Primera Enseñanza y la Inspección fueron responsabilizadas de esa tarea. Ambos organismos, iban a encargarse de llenar el vacío normativo que rodeaba la tarea docente –especialmente en los aspectos curriculares– y del asesoramiento pedagógico de los maestros<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Nos referimos al monográfico de *Paedagogica Historica*, XXX, 1995, 1. Sobre el tema de las resistencias véase en este número TERRON, A. y MATO, A. «Modifications des programmes et inertie institutionnelle: tradition et changement dans le modèle scolaire des classes homogènes», pp. 125-151.

<sup>32</sup> La normativización a que nos referimos fue, sin embargo, relativa. Respecto del currículum, en 1901 se modificó la relación de materias de Primera Enseñanza, estableciendo un total de doce obligatorias añadiendo a las tradicionales tres actividades innovadoras: el canto, los trabajos manuales y los ejercicios corporales. Metodológicamente se ordenaba seguir el sistema cíclico-concéntrico, mientras que los programas y el horario escolar quedaban sin regular. La reglamentación sobre los exámenes, realizada en 1908 (sustituídos en 1913 por Exposiciones Escolares) incide sobre los contenidos considerados más importantes. Los sucesivos decretos sobre graduación escolar reglamentaban otros aspectos y también los Estatutos del Magisterio, especialmente el de 1923, que, entre otras cues-

Si esta política tuvo éxito ello se debió a que fue capaz de responder a las necesidades reales de la escuela, de plantearse en un marco complementario de medidas de protección a la misma y porque conectó con los intereses profesionales del magisterio. Este, en proceso de funcionarización, será receptivo a la intervención de expertos dado que, en ese contexto, una mejor formación adquiriría su sentido y utilidad concreta, mientras que otras iniciativas de renovación pedagógica habían fracasado por su mero formalismo: las Conferencias Pedagógicas establecidas en 1887 y las Memorias Técnicas en 1907 son un buen ejemplo de ello.

El magisterio no fue, precisamente por las razones mencionadas, un sujeto pasivo de las actividades de formación. Sus asociaciones profesionales habían favorecido, ya desde principios de siglo, múltiples iniciativas de perfeccionamiento que trataban de subsanar carencias reales: la organización de Asambleas Pedagógicas de ámbito local y provincial, la creación de Bibliotecas Circulantes para la formación de sus asociados, la redacción de Programas Escolares, la organización de Museos y Exposiciones para la exhibición de material escolar —adquirido o construido por los propios maestros— la organización de cursos, impartidos por maestros o inspectores, y la edición de una abundantísima relación de prensa profesional, hecha por y para maestros (cuyo análisis constituye una asignatura pendiente), son muestra evidente de iniciativas de autoperfeccionamiento, cuyo éxito se planteaba siempre condicionado a la mejora de aspectos infraestructurales y organizativos de la escuela<sup>33</sup>.

Estas iniciativas de autoperfeccionamiento muestran que las necesidades formativas del magisterio, en un contexto en que las autoridades educativas estaban procediendo a la regulación de los elementos profesionales, lo eran básicamente de información y asesoramiento sobre los nuevos recursos teórico-prácticos disponibles para la enseñanza. La satisfacción de estas necesidades se cubrió desde diversos ámbitos. En buena parte fueron las propias casas editoriales<sup>34</sup> las que,

aciones, normaliza el saber pedagógico de los maestros formalizando los cuestionarios de oposiciones. La Segunda República modificó de nuevo el currículum eliminando la religión e introduciendo el estudio de la vida económico-social. En 1937 se publicó un nuevo plan de estudios para las escuelas primarias, acompañado de las correspondientes «orientaciones pedagógicas».

<sup>33</sup> En 1908, varias asociaciones de maestros habían solicitado del Ministerio la adopción de las siguientes medidas: la graduación escolar para responder, se decía, «a las necesidades educativas modernas»; la construcción de locales escuelas teniendo en cuenta esa organización escolar; el aumento y mejora del material, concediéndose de acuerdo al número de alumnos y no al sueldo del maestro; ampliación de la inspección pedagógica confiada a maestros con práctica contrastada en la escuela pública y que permitiese visitar las escuelas al menos dos veces al año; reorganización de las Escuelas Normales teniendo en cuenta su carácter profesional, preparando maestros para desempeñar escuelas graduadas y formando inspectores y profesores de Escuelas Normales. Es evidente que las reivindicaciones planteadas en esta plataforma, que parafraseamos, presentan coincidencias básicas con la dirección que siguió la política de renovación pedagógica en España en los años posteriores, lo que constituye un indicativo de la confluencia de la administración con el magisterio organizado.

<sup>34</sup> Contamos con escasos trabajos sobre la actividad de las editoriales escolares. Una aportación al tema la ha realizado J. F. BOTREL: *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993, concretamente el capítulo sobre «Nacimiento y auge de una

desarrollándose a la par que se abría un nuevo mercado, ampliaron el repertorio de bibliografía pedagógica y de textos escolares, a la vez que las casas constructoras aumentaban el mobiliario y material escolar. La información sobre esos nuevos recursos se divulgaba mediante catálogos, que normalmente eran enviados a los maestros y a los Ayuntamientos, incluyendo, a veces, exhaustiva información sobre las ventajas pedagógicas de los nuevos materiales anunciados, que normalmente iban acompañados de instrucciones de uso. Igualmente la edición de libros-guía tipo *Memorandum del maestro*, *Anuario del maestro* y *Anuario de la escuela* contribuyeron a aproximar a los enseñantes una información útil y concreta sobre aspectos de tipo administrativo y legislativo.

Otra vía de divulgación la constituyeron las revistas profesionales, especialmente la *Revista de Pedagogía*, cuya aspiración a «reflejar el movimiento pedagógico contemporáneo» le llevó a iniciar la edición de libros y folletos de carácter práctico con programas escolares y propuestas metodológicas para su enseñanza y otras obras relativas a organización escolar, distribución del tiempo y el trabajo, examen y clasificación de los niños, organización de museos escolares, bibliotecas, exposiciones, mobiliario y decoración escolar, etc.

La intervención de los organismos técnicos en la dirección de la renovación pedagógica, se canalizó a través de la Inspección de la Primera Enseñanza, cuyas funciones asesoras implicaban hacer llegar a los maestros las directrices emanadas de la Dirección General, con frecuencia apoyadas en los Informes Técnicos emitidos por el Museo Pedagógico Nacional. El modelo de formación que preside sus actuaciones incide en esa idea de presentación y divulgación de los nuevos recursos teórico-prácticos disponibles, entre los que habría que incluir tanto los relacionados con las nuevas funciones sociales que la escuela pretendía atender —cantinas y roperos escolares, colonias de vacaciones, mutualidades escolares,...— como los más específicamente didácticos. Los Dictámenes Técnicos emitidos por el Museo, a petición de la Dirección General, se planteaban frecuentemente como relaciones modélicas (de mobiliario, materiales escolares, libros de aula, bibliografía pedagógica, a veces incluyendo principios de procedimiento) pensados para orientar de una manera práctica la renovación pedagógica, hasta el punto de que Cossío precisaba en ocasiones la casa editorial, dirección y precio de los objetos recomendados<sup>35</sup>.

editorial escolar: la Casa Hernando de Madrid (1828-1902)». También S. MARQUES SUREDA: «Dalmau Carlés Plá: una editorial gerundense en Sudamérica» en *Historia de las relaciones educativas entre España y América*, Sevilla, 1988, pp. 420-425. A la vez resulta hoy imprescindible afrontar el análisis «del saber pedagógico» consolidado en la producción bibliográfica del momento mediante un análisis de contenido de los manuales y obras pedagógicas más usadas y reeditadas. Asimismo un estudio similar debería hacerse sobre la prensa profesional hecha por maestros y sobre los Boletines de Inspección editados durante la II República.

<sup>35</sup> Las instituciones circunesculares mencionadas, en funcionamiento desde hacía años en diversos países europeos, fueron reseñadas en las revistas profesionales y, con frecuencia, objeto de estudios monográficos en los que se analizaba su naturaleza y utilidad, incluyéndose instrucciones prácticas para su puesta en marcha. Respecto de los Dictámenes emitidos por Cossío, nos referimos en concreto al de «material y mobiliario escolares» (1913) y al relacionado con la Biblioteca Escolar Circu-



Coherentemente con este planteamiento la Administración fue promoviendo nuevas plataformas para la formación del magisterio en ejercicio, modificando las instancias que tradicionalmente se ocupaban de su reciclaje y ampliando los momentos del mismo. Se sustituyeron las antiguas Conferencias Pedagógicas (reglamentadas desde 1887) por Cursos de Perfeccionamiento (1913) entendidos como clases prácticas sobre aspectos organizativos y metodológicos en cuya organización iban a colaborar ahora la Inspección, la Escuela Normal y los propios maestros. Desde estos años aparecieron, además, espacios de aprendizaje más dinámicos, que iban desde los Museos Pedagógicos (concebidos como lugares de exposición permanente, de mobiliario y material de enseñanza), a las Asociaciones de Maestros, con las que los inspectores pasarán a colaborar, o los Viajes de maestros, con carácter formativo, destinados a visitar instituciones modélicas nacionales e internacionales. La creación, en la época republicana, de los Centros de Colaboración (1933) constituye el paradigma de este modelo de formación colaborativa, en la que voluntariamente los maestros, organizados en grupos de trabajo y asesorados por la Inspección, se convirtieron en protagonistas de su propio reciclaje.

Como es sabido, el alzamiento militar de 1936, legitimado por la jerarquía eclesiástica, y el propósito del Nuevo Estado de hacer retroceder a la sociedad española a modelos de conducta inspirados en la exaltación de la fe, la jerarquía y el orden como valores transcendentales, repercutió duramente sobre la escuela y el magisterio. La «larga noche de la escuela franquista» se asentó sobre el desmantelamiento de la obra escolar republicana, que conllevó una drástica depuración del magisterio –en demasiadas ocasiones sangrienta–, la extirpación del laicismo, la eliminación de la coeducación y el abandono de todo impulso escolarizador y de renovación de la escuela que venimos registrando.

lante, estableciendo los fondos bibliográficos de la misma. Dicha biblioteca fue adquirida por la Dirección General en 1913 a fin de poner a disposición de los maestros más aislados geográficamente una amplia bibliografía pedagógica, cuyo catálogo remite claramente al modelo de Escuela Nueva. Dicho catálogo puede consultarse en F. CARRILLO: *Técnica de la Inspección y la Enseñanza*. Madrid, Sucesores de Hernando, 1915, pp. 192-199.



# O advento do republicanismo e a escola republicana (1890-1926)

MARIA CÂNDIDA PROENÇA  
Universidade Nova de Lisboa

*Quisera que o derramamento da instrução chegasse às últimas camadas sociais; que a imprensa pública se tornasse um instrumento de progresso; e que o Estado protegesse o talento abandonado que a falta de cultura não deixa medrar.*

J.F. Henriques Nogueira, *Estudos sobre a reforma em Portugal, 1851*

## 1. O ADVENTO DO REPUBLICANISMO

### 1.1. OS PRIMÓRDIOS DO PENSAMENTO REPUBLICANO

As primeiras manifestações do pensamento republicano em Portugal surgiram no rescaldo da rebelião da *Patuleia*, como reacção contra a política cartista. Desde o início, o pensamento republicano pode considerar-se filiado num liberalismo de matriz revolucionária onde a conhecida tríade liberdade, igualdade, fraternidade resumia as esperanças progressistas dos que, desiludidos com o rumo dos acontecimentos, buscavam a tão almejada *regeneração* do País através da institucionalização e consolidação de um regime liberal que, ao adoptar a forma republicana, constituiria a panaceia para os males da Nação.

Os primeiros textos republicanos, surgidos em 1848 em periódicos clandestinos, têm uma certa fragilidade de conteúdo doutrinário e político<sup>1</sup> estando profundamente marcados pelos acontecimentos em curso. Na sequência da agitação provocada pela suposta «conspiração das hidras», nos meios setembristas a ideia de república começa a afirmar-se manifestando-se através de panfletos clandestinos – *A alvorada e É tarde* – e de periódicos de duração esporádica – *O regenerador, O republicano, A fraternidade e A república*<sup>2</sup>. O republicanismo despontava assim, mais entendido como um «sentimento» do que uma ideologia, manifestan-

<sup>1</sup> Cf. FERNANDO PEREIRA MARQUES (org.) *Esperem e verão! Textos republicanos clandestinos de 1848*, Lisboa, Alfa, 1990, pp. 9 e ss.

<sup>2</sup> Idem, *ibidem*.

do-se pela oposição à feição conservadora do liberalismo, sem o pôr em causa, mas apenas o modo como a monarquia o vinha concretizando. Apresentava-se, então, como a busca de uma liberdade que promovesse efectivamente a igualdade dos cidadãos, adoptando a feição democratizante que o continuaria a caracterizar<sup>3</sup>.

Henriques Nogueira<sup>4</sup> foi, no dizer de Antero, o ideólogo «*germinal das reformas que há mister um povo e uma sociedade já gastos*»<sup>5</sup>. Na sua obra onde confluem os ideais do republicanismo e socialismo franceses de 1848 são apresentados, pela primeira vez, alguns dos temas que viriam a caracterizar a posterior propaganda republicana - municipalismo, federalismo, associativismo e educação como factor de emancipação do povo.

Após um intervalo de mais de uma dezena de anos, em que não ocorreram manifestações de vulto, influenciados pelos exemplos estrangeiros (República espanhola de 1868 seguida da República francesa de 1870 e da Comuna de Paris de 1871), os republicanos portugueses recobram novo alento, na crítica à situação de decadência a que os governos conservadores da monarquia tinham conduzido o País. Não estão sós nesta crítica, pois, tal como em 1848, continua a manter-se uma aliança com os socialistas. Se no triénio 1848-1851 se notava uma aproximação aos ideais de Saint-Simon e Fourier, na década de 70, o principal mentor ideológico dos jovens então reunidos nas *Conferências Democráticas* no Casino Lisbonense seria Proudhon.

## 1.2. REPUBLICANISMO, POSITIVISMO, SOCIALISMO

Na sua primeira experiência, em Portugal, o republicanismo surge-nos sem um corpo ideológico próprio, pois mesmo a obra de Henriques Nogueira, que anuncia alguns dos temas mais caros da futura propaganda republicana, é de nítida inspiração socialista. Esta relação unitária com o socialismo passou, contudo, a ser posta em causa a partir da década de 70. Joel Serrão considera que para tal facto terá contribuído o exemplo estrangeiro: «*A experiência da Comuna (1871) não só dera origem a uma República que assentara nos escombros fumegantes daquela, mas também, por toda a parte, joeirara o possível do utópico e obrigara a opções decisivas - república democrática, na linha do liberalismo, ou república social, e esta de feição claramente anti-burguesa.*»<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Joel Serrão foi dos primeiros a estudar o fenómeno republicano aliando-o a um liberalismo de carácter democratizante - «*Republicanismo*» in *Dicionário de História de Portugal*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1971, III vol. pp. 587-596; *Do sebastianismo ao socialismo em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1973; *Liberalismo, socialismo, republicanismo. Antologia de pensamento político português*, Lisboa, Livros Horizonte, 1979.

<sup>4</sup> J. F. HENRIQUES NOGUEIRA: *Estudos sobre a reforma em Portugal*, Lisboa, Tipografia Social, 1851.

<sup>5</sup> ANTERO DE QUINTAL: *Prosas*, Vol. I, pp. 17-23, citado por Joel Serrão in *Do sebastianismo ao socialismo em Portugal*, op. cit., p. 79.

<sup>6</sup> JOEL SERRÃO, op. cit., p. 83.

Data desta década uma nova estratégia da propaganda republicana que passou a assumir características mais conservadoras, na linha de um liberalismo democrático, mas onde ainda se albergavam tendências diferentes, desde um republicanismo federal muito próximo do socialismo, até aos positivistas como Teófilo Braga que consideravam que «*as emoções socialistas atrasaram a reorganização política deste país*»<sup>7</sup> e que, abandonando os ideais de reformismo social, passaram a enveredar decisivamente por uma política de propaganda que fazia depender da mudança de regime a solução para os diversos males que afligiam a pátria. Esta nova estratégia passará a congregar o esforço das hostes republicanas num crescente contínuo que alcançará os seus pontos mais entusiásticos nos festejos das comemorações do centenário da morte de Camões e nas grandes manifestações nacionalistas de repúdio pelo Ultimatum Inglês<sup>8</sup>.

A inclusão do republicanismo num liberalismo de carácter democratizante não deixa margem para dúvidas, mas em relação ao positivismo não se pode postular que fosse esta a única corrente de pensamento a influenciar a elite intelectual republicana, pois, apesar da nítida influência da obra de Comte e, posteriormente, de Littré entre a maioria dos grandes vultos do republicanismo português, não se pode negar que também existiam outras tendências. Veja-se o exemplo de Sampaio Bruno, reconhecidamente anti-positivista e cujo ardor republicano não deixa margens para dúvidas.

O positivismo republicano, como o positivismo português em geral, não revestiu carácter dogmático. Adoptando uma posição mais heterodoxa, reteve da obra comtiana a «teoria dos três estados» e a crença na necessidade imperiosa do advento do estado positivo, mas, ao recusar as teses místicas do fundador, não sistematizou propostas tendentes a institucionalizar uma «religião da humanidade». O positivismo em Portugal caracterizou-se fundamentalmente pelo seu cientismo e pela crença na evolução e no progresso, princípios que, segundo F. Catroga não se limitaram ao universo científico-filosófico, mas atravessaram toda a cultura portuguesa.<sup>9</sup>

### 1.3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA CULTURA POLÍTICA REPUBLICANA

Basílio Teles, um dos grandes ideólogos republicanos, afirmava que «*todas as energias e valores sociais figuravam no partido*»<sup>10</sup> e, na verdade poderiam encon-

<sup>7</sup> TEÓFILO BRAGA: *História das ideias republicanas em Portugal*, Lisboa, 1880, p. 315. Os problemas da ligação entre republicanismo e positivismo foram têm sido analisados por vários historiadores. Além de Joel Serrão podemos citar alguns estudos mais recentes de Carvalho Homem, Amadeu, *A ideia republicana em Portugal. O contributo de Teófilo Braga*, Coimbra, Livraria Minerva, 1989 e de Catroga, Fernando, *A importância do positivismo na consolidação da ideologia republicana*, Coimbra, Faculdade de Letras, 1977.

<sup>8</sup> Sobre o Ultimatum Inglês e a sua repercussão na opinião pública, com o consequente aproveitamento pelo Partido Republicano, veja-se Teixeira, Nuno Severiano, *O Ultimatum Inglês. Política externa e política interna no Portugal de 1890*, Lisboa, Alfa, 1990.

<sup>9</sup> Veja-se: *A militância laica e a descristianização da morte. 1865-1911*, Coimbra, Faculdade de Letras, 1988, 2. vols., onde o autor admite mesmo a existência de uma mentalidade positivista.

<sup>10</sup> BASÍLIO TELES: *Do Ultimatum ao 31 de Janeiro*, Lisboa, Portugália Editora, 1968, p. 78.

trar-se defensores do republicanismo em diversos estratos sociais, desde grandes proprietários como Henriques Nogueira e José Relvas, a professores universitários como era o caso de José Falcão, Teófilo Braga e Duarte Leite entre outros, ou a pequenos comerciantes e industriais. Se analisarmos as categorias socioprofissionais dos principais activistas republicanos encontraremos: médicos, professores, profissões liberais, industriais, comerciantes e um número assinalável de farmacêuticos, em suma, uma grande percentagem de profissões para cujo desempenho era necessário possuir um curso superior, o que permite afirmar que o republicanismo recrutaria as suas hostes entre uma elite intelectual que pensava o futuro da Pátria na busca da regeneração capaz de inverter a situação de decadência a que a monarquia a conduzira.

No binómio decadência/regeneração surgiu e se consolidou ao longo do século XIX o pensamento republicano, tornando-se esta dicotomia um dos principais vectores da sua cultura política. A elaboração e divulgação da tese da dependência externa face à Grã-Bretanha tornou-se outro dos esteios políticos do republicanismo que não se cansava de vituperar a velha aliança e a posição da nossa aliada preferencial em diversas ocorrências, desde a independência do Brasil ao Ultimatum.

O combate ao rotativismo monárquico e a defesa do sufrágio universal constituíam também pontos altos da propaganda republicana que, na década de 90, tinha abandonado as teses federativas que perfilhara de início para adoptar um empolgado discurso nacionalista e colonialista. Neste aspecto a República foi ainda mais longe do que a monarquia, que acusava de inércia e descuido face ao Império Ultramarino.

Um outro aspecto relevante do pensamento republicano é o seu reconhecido anticlericalismo, característica muitas vezes associada à filiação maçónica de muitos dos membros do P.R.P. Outros autores, porém, entrevêm nesta posição a influência da luta anticartista. O anticlericalismo — e sobretudo, o antijesuitismo — do republicanismo, além de prender-se, geneticamente, à inspiração maçónica, liga-se também, unitariamente, à tensão anticartista, ou seja, à estrutura do liberalismo, tal qual se intitucionalizou, entre nós. Na verdade, nesse polemismo anticlerical, auscultase a mágoa e o rancor pela aliança estreita, estabelecida entre a Igreja e a Carta Constitucional.»<sup>11</sup>

Um dos principais vectores da propaganda republicana em que cristalizam as esperanças de ressurgimento nacional aliadas a este movimento, foi a sua acção em prol da educação do povo. Como já se afirmou, a propaganda republicana intensificou-se consideravelmente na situação de crise que assolou a monarquia portuguesa na última década do século XIX. Nesta conjuntura, assistiu-se a um vigoroso crescimento do P.R.P. que se traduziu na organização de uma série crescente de agremiações (centros, grupos, associações, ligas, grémios, escolas, clubes...) que desempenharam papel de relevo na difusão dos ideais republicanos. Um dos aspectos mais salientes da obra efectuada por estas associações foi, sem margem para dúvidas, o formidável impulso concedido à causa da instrução.

<sup>11</sup> JOEL SERRÃO, *op. cit.* p. 91.

Para os mais destacados dirigentes republicanos a instrução do povo era condição indispensável à sua consciencialização cívica e à sua elevação moral e espiritual. Estes objectivos não poderiam alcançar-se apenas pela divulgação do ensino primário, embora este fosse a base inicial para o desenvolvimento de cidadãos mais instruídos e mais conscientes, pelo que, a par com as aulas que funcionavam em regra à noite, se realizavam nos centros republicanos sessões de divulgação cultural orientadas pelos mais prestigiados membros do Partido: professores, escritores e artistas. As prelecções incidiam sobre história pátria, geografia, ciências naturais, literatura nacional, questões políticas nacionais e internacionais, além de outros temas relacionados com a vida quotidiana das populações.

No final da monarquia existia um total de 160 centros republicanos, dos quais cerca de 40% se situavam nas cidades de Lisboa e Porto. Se a estas cidades juntarmos as associações existentes nos respectivos distritos a percentagem sobe para 65% o que é deveras significativo.

### *O republicanismo em 1900-1910*

#### *Centros republicanos (associações e escolas)<sup>12</sup>*

Viana do Castelo.....	2	Braga .....	3
Vila Real .....	4	Bragança.....	—
Porto.....	11	Porto (cidade).....	30
Aveiro .....	3	Viseu .....	3
Guarda.....	1	Coimbra.....	8
Castelo Branco.....	—	Leiria .....	3
Santarém .....	18	Lisboa.....	30
Lisboa (cidade) .....	33	Portalegre .....	2
Évora.....	4	Beja .....	1
Faro.....	2	Horta.....	1
Timor .....	1	<b>Total.....</b>	<b>160</b>

O papel educativo dos centros republicanos bem como o seu peso na alfabetização e na cultura cívica dos cidadãos ainda não foi estudado entre nós<sup>13</sup> e, não será dispiciendo realçar a importância de uma investigação sobre a actividade

<sup>12</sup> In OLIVEIRA MARQUES: *Portugal da Monarquia para a República - Nova História de Portugal*, vol. XI. Lisboa, Editorial Presença, 1991.

<sup>13</sup> Oliveira Marques foi dos primeiros a contabilizar as associações republicanas em vários estudos pioneiros de que referimos: *História de Portugal desde os tempos mais antigos até ao governo do senhor Marcelo Caetano*, 2 vols. Lisboa, Palas Editores, 1973-1975; *História da Primeira República Portuguesa*, Lisboa, Iniciativas Editoriais, s.d.(1977); *Portugal da Monarquia para a República - Nova História de Portugal*, vol. XI, Lisboa, Editorial Presença, 1991.

cultural das diversas associações republicanas, nas duas últimas décadas do século XIX, para a compreensão do fenómeno do republicanismo e do papel da educação na formação do seu ideário.

#### 1.4. O IDEÁRIO EDUCATIVO

O pensamento pedagógico republicano, com raras excepções<sup>14</sup>, foi profundamente marcado pela pedagogia positivista. Entre os principais representantes republicanos desta corrente pedagógica, durante o período monárquico, registamos os nomes de Emídio Garcia, Teixeira Bastos, Rodrigues de Freitas, José Augusto Coelho, Teófilo Braga e Júlio de Matos<sup>15</sup>.

Os positivistas criticavam o carácter demasiado enciclopédico da nossa educação, em especial da educação secundária, por considerarem que exercia uma acção nefasta sobre o desenvolvimento das inteligências. Este excesso de enciclopedismo seria derivado do facto de os nossos regulamentos e programas, neste grau de ensino, serem meras cópias de regulamentos e programas estrangeiros sem terem nada a ver com as características próprias da nossa nacionalidade. Como afirmava Emídio Garcia, «a instrução secundária, sem perder o seu espírito científico e o seu carácter essencialmente geral e abstracto, deveria animar-se do espírito nacional e temperar-se no carácter português»<sup>16</sup>.

Nota-se uma nítida influência comtiana nas propostas pedagógicas dos positivistas portugueses. Como Augusto Comte, aplicavam à educação a lei dos três estados –religioso, metafísico e positivo– e, neste sentido, consideravam fundamental que se extirpasse da educação secundária tudo o que tinha a ver com as duas primeiras etapas. Daí a sua crítica cerrada à influência da religião católica na educação que ao longo dos tempos tinha dominado as consciências pelo terror e sufocado as inteligências e vontades pelo dogmatismo, tornando assim o ensino o último reduto da Igreja para dominar a sociedade civil. Ora, para que a instrução pudesse contribuir para o desenvolvimento intelectual do educando, tornava-se imperioso secularizá-la em todos os graus ou, em caso contrário, qualquer reforma educativa tornar-se-ia inútil.

Por outro lado a doutrina metafísica na escola seria também contraproducente porque «dando livre curso aos frutos da imaginação produziria na ordem intelec-

<sup>14</sup> Entre as excepções realçamos: Sampaio Bruno, Raul Proença que publicou alguns artigos pedagógicos com o título geral de «O ensino» no jornal *Heraldo* de Tavira, entre 1906 e 1907 e Bernardino Machado cujas propostas pedagógicas ultrapassam as posições meramente positivistas. Os ideais pedagógicos de Bernardino Machado foram objecto de um excelente estudo de Rogério Fernandes, *Bernardino Machado e os problemas da instrução pública*, Lisboa, Livros Horizonte, 1985.

<sup>15</sup> Como já se afirmou, embora o ideário republicano esteja muito marcado pelo positivismo não podemos identificar a pedagogia positivista com republicanismo, pois também no campo monárquico havia propostas de renovação pedagógica de carácter positivista, como era o caso de Ramalho Ortigão, entre outros.

<sup>16</sup> EMÍDIO GARCIA: «Instrução secundária em Portugal» in *O Positivismo*, Lisboa, 1880, p. 468.



*tual e moral, política e económica, em teoria e na prática uma confusa e desordenada multiplicidade de opiniões e sistemas incoerentes e contraditórios, que, lançando a incerteza nos espíritos e a perturbação nas consciências, originaria a mais espantosa anarquia no meio social, deixando, sob as ruínas da teologia, o cepticismo nas inteligências e a desolação nos corações.»<sup>17</sup>.*

Postas de parte as duas directrizes atrás indicadas, qual deveria ser então a orientação do ensino? Para os positivistas, o ensino teria que ser conduzido cientificamente, conferindo aos alunos as bases necessárias para actuar no mundo sensível, aplicando, de modo eficaz, a ciência, ao mesmo tempo que se deveria incutir nos educandos a perspectiva de um ideal realizável a longo prazo. Ora, só a ciência positiva corresponderia a estas finalidades e, por isso, o ensino deveria procurar a realização e vulgarização do saber positivo. Num ensino orientado por estes pressupostos, o aluno começaria por aprender as ciências que lhe poderiam fornecer os conhecimentos básicos das leis que regulam a existência do mundo exterior: cosmologia, biologia, antropologia e sociologia. Este conhecimento geral e teórico precederia a aprendizagem concreta e prática de uma profissão ou ofício, condição indispensável à boa organização da vida colectiva.

A pedagogia positivista republicana é de nítida inspiração spenceriana ao exaltar a ciência como única manifestação legítima do infinito inalcançável, atribuindo-lhe o papel até então reservado à religião. A ciência passa a ser considerada, quase que de uma forma mística, como o único meio de alcançar a verdade absoluta. Deste pressuposto deriva a sua filiação na tendência mais pragmática da pedagogia positivista que encarava a ciência como fundamento de toda a vida humana nas suas diversas manifestações sociais, políticas, morais e religiosas. Em algumas sensibilidades do pensamento pedagógico republicano é possível detectar também influências do utilitarismo inglês na linha de Stuart Mill, ao atribuir à educação pela ciência o valor formativo de educar para a liberdade. As finalidades educativas alcançam deste modo um âmbito mais lato, visando a formação do homem, fundamentalmente através da sua vida social o que, em nosso entender, estará na origem da atenção concedida pelos republicanos à educação cívica e à formação de cidadãos, espinha dorsal do sistema educativo que irão implantar após a tomada do poder em 1910.

Entre 1890 e 1910, as grandes mudanças educativas não partirão dos republicanos que, como oposição, terão, por vezes, atitudes contraditórias no que concerne à modernidade educativa. Assim aconteceu com a reforma de 1894/1895, nitidamente influenciada pelo idealismo alemão<sup>18</sup>. Esta reforma anunciava uma linha precursora de privilegiar a educação integral face à instrução e, encontrava-

<sup>17</sup> EMÍDIO GARCIA, op. cit. p. 488.

<sup>18</sup> A reforma educativa de 1894/1895, geralmente denominada «Reforma de Jaime Moniz», foi objecto de estudo de Maria Cândida Proença que acentuou o seu carácter de modernidade educativa, bem como a polémica que na altura provocou com os republicanos defensores dos ideais positivistas e utilitários. Cf. *A Reforma de Jaime Moniz. Antecedentes e destino histórico*, Lisboa, F.C.S.H. 1993 (dissertação de doutoramento policopiada).

se bastante próxima das reformas do regeneracionismo espanhol de 1900 e 1902, bem como da reforma francesa de 1902 que restabelecia a unidade orgânica do ensino secundário. A dominância da inspiração alemã nas transformações educativas dos sistemas de ensino europeus é visível na maioria das reformas que se verificaram nos finais do Século XIX e princípios do Século XX, pelo que é possível, neste período, detectar algumas características comuns nos principais países europeus: «*maior centralização do ensino, formação geral de base humanística, carácter nacionalista do ensino, investimento na formação dos professores, maiores cuidados com a metodologia didáctica e aproveitamento dos aspectos formativos do ensino*»<sup>19</sup>.

Apesar da violenta crítica republicana a reforma triunfou, fundamentalmente por razões de conjuntura política, o que não invalida o seu valor, pois ao criar entre nós o ensino secundário moderno, salvo ligeiras alterações pontuais, o seu modelo permaneceria por um período relativamente longo, ultrapassando mesmo a República, e só seria posto em causa, definitivamente, em 1936, por Carneiro Pacheco.

Um outro princípio preconizado por Jaime Moniz, nos textos legais de 1894/1895, e que será concretizado em 1901, no contexto da reforma do ensino superior, reside na exigência de uma formação científica de base no campo da pedagogia, como preparação para a docência no ensino secundário. Também neste âmbito a República irá continuar e aprofundar as bases iniciadas por aquele pedagogo na década final da monarquia.

Além da acção escolar e cívica realizada pelos centros republicanos no campo da educação, podem realçar-se outras iniciativas republicanas no âmbito da instrução popular como a criação da *Academia de Estudos Livres*, fundada em 1899, cujos estatutos foram aprovados em 1904, com a designação de *Universidade Popular*<sup>20</sup>, e a a fundação, em 1905, da Escola-Oficina N.º 1, fruto da união entre republicanos maçons e anarquistas.

## 2. A ESCOLA REPUBLICANA

Uma vez no poder, os republicanos tencionavam pôr em execução os seus princípios pedagógicos no que se referia ao ensino, vector fundamental da sua propaganda durante a última fase da monarquia. Não faltaram ao republicanismo português excelentes pedagogos, nem escassearam os mais variados projectos inovadores no campo do movimento da «Escola Nova», mas a realidade crua das

<sup>19</sup> MARIA CÂNDIDA PROENÇA, op. cit. p. 504.

<sup>20</sup> Cf. ROGÉRIO FERNANDES: *Uma experiência de formação de adultos na 1ª república. A Universidade Livre para a Educação Popular 1911-1917*, Lisboa, C.M.L.1993, p. 10. Discorrendo sobre o assunto o autor afirma: «*Tratava-se de uma instituição claramente propagadora da ideologia republicana, com fortes conotações maçónicas a atentar nos principais colaboradores*».

condições socioeconómicas e dos recursos materiais e humanos dificultou a concretização dos seus ideais. Sobre este desfazamento entre utopia e realidade, António Nóvoa produziu recentemente uma excelente síntese<sup>21</sup> que veio confirmar a opinião anteriormente assumida por Rómulo de Carvalho<sup>22</sup>.

Apesar do relativo fraco crescimento quantitativo, a República veio introduzir em Portugal, inegáveis mudanças qualitativas que se traduziram numa nova ideia de escola e em novas formas de pensar a educação e a formação para a cidadania.

## 2.1. A LAICISAÇÃO DA ESCOLA E A FORMAÇÃO CÍVICA NO DISCURSO E PRÁTICA PEDAGÓGICA REPUBLICANOS

Uma das características mais inovadoras da escola republicana reside na nova forma de encarar a formação do futuro cidadão, o «homem novo» que era mister formar. Numa perspectiva onde se detectam fortes laivos da influência francesa de 1789 a ruptura teria que ser radical. «*Por um lado, a cidade republicana será o produto de um homem novo, formado no seio de instituições libertas do espírito jesuítico e monárquico; por outro lado, a organização de uma educação republicana só se poderá fazer no seio de uma sociedade nova.*»<sup>23</sup>

A dimensão cívica da formação para a cidadania entre 1910 e 1926 está a ser objecto de uma tese de doutoramento de Joaquim Pintassilgo, orientada por Jose Maria Hernandez Diaz, da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca. Na tesina, já elaborada<sup>24</sup>, o autor aponta diversas componentes da educação cívica na escola primária da 1ª República, demonstrando o aspecto laico e mesmo anti-clerical do ensino, apesar das declarações de neutralidade presentes nos textos legais<sup>25</sup>; a introdução de uma nova disciplina no currículo - educação cívica<sup>26</sup> - com objectivos muito próximos da inculcação de valores; os cultos cívicos então introduzidos como rituais simbólicos de uma pretendida religiosidade cívica: o culto da Pátria, da bandeira e dos grandes heróis.<sup>27</sup> O nacionalismo e patriotismo, ideais mobilizadores destes cultos, eram explorados também através dos programas de algumas disciplinas como História e Geografia<sup>28</sup>.

<sup>21</sup> Cf. ANTÓNIO NÓVOA: «A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades» in *Reformas do Ensino em Portugal. Reforma de 1911*, tomo II, vol. I, Lisboa, I.I.E. 1989, pp. IX-XXIV.

<sup>22</sup> Cf. RÓMULO CARVALHO: *História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, Fundação C. Gulbenkian, 1986, cap. XVII, pp. 651-718.

<sup>23</sup> ANTÓNIO NÓVOA, op. cit. p. X.

<sup>24</sup> JOAQUIM PINTASSILGO: *A formação de cidadãos na 1ª República Portuguesa*, Salamanca, 1994 (ex. policopiado).

<sup>25</sup> Idem, pp. 66-75.

<sup>26</sup> Idem, ibidem, pp. 75-93.

<sup>27</sup> Idem, ibidem, pp. 93-111.

<sup>28</sup> Sobre os ideais nacionalistas e patrióticos transmitidos através dos programas da disciplina de História veja-se: SÉRGIO CAMPOS DE MATOS: *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte, 1990.

A festa da árvore, lançada em Março de 1913, pelo semanário *O Século Agrícola*, obteve entusiástica adesão das entidades republicanas e do professorado primário tornando-se uma das cerimónias cívicas mais importantes no quotidiano escolar, impregnada de inequívocas implicações maçónicas e herdeira directa, mais uma vez, da religiosidade cívica da França revolucionária<sup>29</sup>.

As festas da árvore ficaram profundamente marcadas, não só no quotidiano escolar, como no das populações locais. Os estudos sobre o quotidiano e a memória escolar ainda são raros no nosso país. É uma área que começa a ser agora explorada, inserida em universos mais vastos, tanto em projectos de investigação sobre a vida privada e quotidiano<sup>30</sup>, como em projectos relacionados com a recolha e tratamento da memória oral e das vivências e objectos do quotidiano escolar<sup>31</sup>.

## 2.2. PEDAGOGOS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Dispôs a 1ª República de um vasto leque de pedagogos que estão na origem do lançamento de diversas iniciativas oficiais e particulares, apoiadas em sólidas bases científicas. Como afirma Rogério Fernandes «*Um dos aspectos mais característicos do movimento pedagógico português durante a 1ª República é o seu vigoroso impulso em ordem à constituição de uma pedagogia científica*»<sup>32</sup>. Um dos aspectos mais visíveis dessa preocupação residiu no estímulo concedido à formação de professores tanto ao nível primário como secundário. Também aqui, como em outros sectores pedagógicos, a obra republicana se situa mais numa posição de continuidade e aperfeiçoamento do que já se praticava nos finais da monarquia, do que na opção por soluções de ruptura. Desde o início do século (1901) que, por proposta de Jaime Moniz, na reforma do Curso Superior de Letras, tinham sido introduzidas disciplinas de Ciências da Educação como: Pedagogia, História da Pedagogia e da Metodologia do Ensino<sup>33</sup>. A disciplina de Pedagogia deveria compreender no seu programa as bases psicológicas da educação. Também nos últimos anos da monarquia se tinha assistido a projectos de deslocação de consagrados pedagogos ao estrangeiro no sentido de tomarem contacto com modernas metodologias de ensino em algumas escolas inseridas no movimento da «Escola Nova».

<sup>29</sup> Sobre a festa da árvore veja-se: Pintassilgo, Joaquim, op. cit. pp. 112-121.

<sup>30</sup> Está em preparação, pela Editorial Presença, uma *História da vida privada e do quotidiano em Portugal*, onde, pela primeira vez, serão inseridos textos relativos ao quotidiano escolar. Estão presentemente no prelo dois textos de Maria Cândida Proença, *O universo da educação (1820-1910)* a inserir no III volume da colecção e *O ensino e a educação (1910-1990)* que faz parte do volume IV.

<sup>31</sup> Trata-se de um projecto de investigação coordenado por Luís Vidigal subordinado ao tema *Projecto Museológico sobre educação e infância*, no âmbito do qual já foram publicadas mais de duas dezenas de brochuras sobre temáticas que abrangem um leque diversificado desde fundamentação teórica e metodológica a estratégias de ensino, história oral e história da educação.

<sup>32</sup> ROGÉRIO FERNANDES: *A pedagogia portuguesa contemporânea*, Lisboa, Biblioteca Breve, 1979, p. 11.

<sup>33</sup> Decreto de 24 de Dezembro de 1901, artº 6º, parágrafo 2º.

Uma vez no poder os republicanos continuaram as tendências que se vinham verificando e, logo na reforma de ensino de 1911, criaram as Faculdades de Letras e as Escolas Normais Superiores destinadas a preparar para a docência do ensino secundário. A nível do ensino primário também se procurou uma melhoria da formação dos docentes pela introdução de disciplinas como Pedagogia Geral, Metodologia do Ensino Primário e Pedologia<sup>34</sup>.

O desenvolvimento das Ciências da Educação no período republicano em relação com a formação de professores alerta-nos para o vigor do pensamento pedagógico na época. Rogério Fernandes na sua vasta bibliografia tem abordado, com frequência, a obra pedagógica de muitos republicanos. Bernardino Machado e o seu combate pela escola democrática<sup>35</sup>, Faria de Vasconcelos, porventura o maior vulto da «Escola Nova», e os seus trabalhos de pedagogia experimental<sup>36</sup>, António Sérgio e a sua defesa de uma pedagogia para o ressurgimento nacional<sup>37</sup>, Bento de Jesus Caraça, na sua luta pela cultura integral e em prol da «escola única»<sup>38</sup>, Adolfo Coelho, pedagogo que muito contribuiu para a cientificidade da educação na monarquia e que a morte viria a encontrar, já no período republicano, à frente da Escola Preparatória Rodrigues Sampaio<sup>39</sup>, ou João de Barros ardente defensor da laicização da escola<sup>40</sup>, mereceram o interesse deste investigador do pensamento pedagógico português. João de Barros, foi também, recentemente, objecto de uma tese de doutoramento que realça o papel deste pedagogo na construção da utopia educativa da criação do «homem novo» republicano através do ensino<sup>41</sup>.

Foi ainda o período republicano fértil em experiências pedagógicas inovadoras, muitas vezes à margem do poder oficial. Está neste caso o exemplo emblemático da Escola Oficina nº1, criada em 1905, por impulso de maçons republicanos e anarquistas que viria a instituir um modelo de ensino libertário que se manteve até 1930, e a que se encontram ligados nomes de pedagogos tão importantes como Adolfo Lima e César Porto, principais responsáveis pela renovação pedagógica deste estabelecimento de ensino, recentemente objecto duma tese de doutoramento de António Candeias<sup>42</sup>. A criação desta escola insere-se num movimento de desenvolvimento da educação popular, ligado a meios operários que esteve na origem

<sup>34</sup> Cf. ROGÉRIO FERNANDES, op. cit. p. 17.

<sup>35</sup> ROGÉRIO FERNANDES: *Bernardino Machado e os problemas da instrução pública*, Lisboa, Livros Horizonte, 1985.

<sup>36</sup> ROGÉRIO FERNANDES: *A pedagogia portuguesa contemporânea*, Lisboa, Biblioteca Breve, 1979, pp. 111-120.

<sup>37</sup> Idem, pp. 43-110.

<sup>38</sup> Idem, pp. 131-136.

<sup>39</sup> ROGÉRIO FERNANDES: *As ideias pedagógicas de Adolfo Coelho*, Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciência, 1973.

<sup>40</sup> ROGÉRIO FERNANDES: *João de Barros, educador republicano*, Lisboa, Livros Horizonte, 1971.

<sup>41</sup> ALBERTO FILIPE ARAÚJO: *O homem novo no discurso pedagógico de João de Barros*, Braga, Universidade do Minho, 1994.

<sup>42</sup> ANTÓNIO CANDEIAS: *Educar de outra forma. A Escola-Oficina nº 1 de Lisboa. 1905-1930*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1994.

de inúmeras escolas primárias criadas por organizações populares e sindicalistas. «No período que decorre entre o princípio do século XX e o final da Primeira República existe uma atitude bastante consistente por parte do operariado organizado em Portugal, maioritariamente influenciado pelo anarco-sindicalismo de construir uma rede educativa paralela à do Estado, sobretudo no que diz respeito às escolas primárias para crianças, cujo modelo pedagógico ideal é o modelo representado pela Escola-Oficina N.º 1»<sup>43</sup>.

A pedagogia experimental teve também na época alguns representantes entre nós, como Alves dos Santos, Director da Sociedade de Estudos Pedagógicos, António Aurélio da Costa Ferreira que se viria a especializar na educação de deficientes, ou Álvaro Viana de Lemos, fervoroso adepto da pedagogia Freinet<sup>44</sup>.

Nomes importantes da cultura portuguesa incluíram entre as suas preocupações de intervenção cívica a defesa de modelos educativos democratizantes. Estão neste caso, António Sérgio, Jaime Cortesão e Raúl Proença<sup>45</sup> que, em conjunto com outros intelectuais reunidos em torno da *Seara Nova*, repensaram os problemas culto-mentais da pátria portuguesa, atribuindo ao ensino papel decisivo no ressurgimento nacional, tantas vezes pensado e desejado, mas outras tantas adiado.

## 2.3. A REALIDADE EDUCATIVA

### 2.3.1. O ensino primário

Ao chegar ao poder, em 1910, os republicanos encontraram uma realidade educativa que nos afastava da maioria dos países europeus. As taxas de analfabetismo rondavam os 75,1% na totalidade, sendo de 81,2% para as mulheres. Perante tal situação o combate ao analfabetismo impunha-se como objectivo prioritário, pelo que a República, mais uma vez numa solução de continuidade, opta pelo recurso às chamadas *Escolas Móveis* que, criadas pela monarquia, em 1882, para divulgar a utilização do *Método de João de Deus* na aprendizagem da leitura, tinham realizado entre, 1882 e 1897, 73 missões, de que resultaram 2004 alunos aprovados, num total de 5797 inscritos<sup>46</sup>. Neste campo, os números referentes ao idêntico movimento republicano, não têm comparação, pois, segundo José Salvado Sampaio, entre 1913 e 1930 teriam frequentado este ensino 200000 alunos, dos quais obtiveram aproveitamento cerca de 100000<sup>47</sup>. Como nos diz António Nóvoa «a

<sup>43</sup> ANTÓNIO CANDEIAS, op. cit. p. 31.

<sup>44</sup> Veja-se ROGÉRIO FERNANDES: *O pensamento pedagógico em Portugal*, op. cit. p. 126.

<sup>45</sup> António Reis, autor que se tem dedicado ao estudo do pensamento de Raúl Proença, está em fase de conclusão de uma tese de doutoramento, na F.C.S.H. da U.N.L., em que dedica alguns capítulos à posição pedagógica deste intelectual.

<sup>46</sup> Cf. MARIA CÂNDIDA PROENÇA: *A Reforma de Jaime Moniz. Antecedentes e destino histórico*, op. cit. pp. 121-122.

<sup>47</sup> Cf. JOSÉ SALVADO SAMPAIO: «Escolas móveis (contribuição monográfica» in *Boletim Bibliográfico e informativo*, Lisboa C.I.P. Gulbenkian, n.º, 1969, pp. 9-28.

*concepção destas escolas baseia-se em pressupostos «reduutores» e «voluntaristas»: por um lado, porque restringem as aprendizagens escolares à alfabetização, abrindo um precedente de que o Estado Novo se apropriará abusivamente em 1931 para criar os postos de ensino; por outro lado, porque valorizam na contratação do pessoal docente a lealdade política e ideológica em detrimento de critérios técnico profissionais.»<sup>48</sup>*

As escolas móveis foram um importante veículo da propaganda republicana, e, a crer num testemunho coevo, era injusta a crítica que lhes era movida pelas organizações associativas dos professores primários sobre a deficiente preparação dos seus docentes.

#### Habilitações dos professores das escolas móveis (ano de 1916)

Habilitações	Número
Curso Superior de Medicina	1
Curso Superior de Letras	1
Curso dos Liceus e cadeiras da Universidade	5
Curso das Escolas Normais	75
Curso de Teologia	15
Professores de Ensino Livre	55
Curso dos Liceus	3
Quinto ano do Liceu	15
Quarto ano do Liceu	3
Terceiro ano do Liceu	5
Curso de Farmácia	1
Curso de Regente Agrícola	1
Terceiro ano da Faculdade de Direito	2
Professores de escolas fixas	5
Professores de Ensino Livre (não inscritos com o 2º grau)	54
Curso de Comércio	2
Segundo ano da Escola Normal	1
<b>TOTAL</b>	<b>244</b>

Fonte: Abílio David, *Escolas Móveis*, pp. 49-50.

A par das Escolas Móveis o Estado apostou na expansão da rede escolar primária, mas apesar de um relativo crescimento, não conseguiu atingir a desejada cobertura de todo o país. Continuaram a existir, principalmente no interior, muitas

<sup>48</sup> ANTÓNIO NÓVOA: *A República e a escola: das intenções generosas ao desengano das realidades*, op. cit. p. XI.

regiões sem escolas, e as condições materiais do parque escolar também não obtiveram uma considerável melhoria. Entre 1910 e 1919 foram criadas cerca de 666 escolas, (passou-se de 6347 para 7013), mas, em funcionamento, os números variaram entre 5305, em 1910, e 6585, em 1919, o que corresponde a um aumento percentual de 24,1%.

A Reforma de 1911, criou dois ciclos para o ensino primário: ensino primário elementar com a duração de 3 anos e ensino primário complementar com a duração de 5 anos, mas manteve a obrigatoriedade escolar apenas para os três primeiros anos de ensino<sup>49</sup>. Apesar de limitada, a escolaridade não foi efectivamente cumprida. Assim: em 1910, de 629691 crianças recenseadas, apenas se matricularam 271830, isto é, cerca de 43% das crianças em idade escolar, e dessas só frequentaram regularmente 235 771 (86,7% das matriculadas). Em 1919, de 1128100 crianças recenseadas, matricularam-se 289605 o que nos dá uma percentagem ainda inferior –25,6%– com uma frequência regular de 243 822 (84,1% das matrículas), números que parecem contrariar o empenho dos republicanos na causa educativa<sup>50</sup>.

Da mesma maneira, o combate ao analfabetismo não revelou os resultados esperados, pois a diferença percentual entre 1910 e 1920 virá a cifrar-se apenas em 4,2 pontos (passa-se de 75,1% em 1911, para 70,9% em 1920)<sup>51</sup>. Os republicanos procuravam justificação para o falhanço do cumprimento da escolaridade obrigatória, nos problemas decorrentes das dificuldades atravessadas pelo País no período da 1ª Guerra Mundial. Ora, se verificarmos as estatísticas, o número de alunos matriculados entre 1915 e 1919, regista uma diminuição constante, passando de 342763 para 289605, o que corresponde a uma diminuição percentual de 15,5%<sup>52</sup>.

A dura realidade dos números não impediu que na Reforma de 1919 se propusesse um aumento geral do ensino primário. Os dois ciclos passam a denominar-se de: geral com 5 anos e superior com 3 anos. A escolaridade obrigatória era agora de 5 anos, medida totalmente irrealista, tendo em conta a chaga estrutural que o trabalho infantil tem representado na nossa contemporaneidade.

Um outro aspecto importante da política educativa republicana é a criação do ensino primário superior. «*Trata-se de uma das mais significativas medidas legislativas da República que poderia ter sido a «escola tipo que devia realizar entre nós o regime da escola única - escola activa, de ensino integral, de cultura e de*

<sup>49</sup> In.: «Regulamento do Ensino Primário» Capítulo I, Artigo 1º, Cf. *Reformas de Ensino em Portugal. Reforma de 1911*, Lisboa, I.I.E. 1989, p. 6.

<sup>50</sup> Utilizámos nos cálculos dados obtidos em *Ensino Primário Oficial. 1910 a 1915*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1919 e *Ensino Primário Oficial. Anos lectivos de 1915-16 a 1918-19*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1923.

<sup>51</sup> Utilizámos para os nossos cálculos os *Censos da População*, nos anos indicados. Suprimindo os menores de 7 anos os números descem respectivamente para 70% e 66%. Sobre alfabetização neste período pode consultar-se de Rui Ramos, «Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal Contemporâneo» in *Análise Social*, nº 103-104, Lisboa, I.C.S. 1988, pp. 1067-1145.

<sup>52</sup> Continuamos a utilizar os dados estatísticos referidos na nota 51.



trabalho de pré-aprendizagem profissional - Escola-oficina, ou Escola-granja, conforme a região»<sup>53</sup>.

O ensino primário superior teve uma existência bastante atribulada e, em 1924, António Sérgio, numa política de contenção de despesas, suprime todas as escolas Primárias Superiores criadas pelo Estado, permitindo apenas que se mantivessem em funcionamento as que «fossem directamente providas pelos Municípios ou pelas Juntas Gerais dos Distritos»<sup>54</sup>. O decreto de extinção abrangeu 51 escolas, frequentadas por 2311 alunos, dos quais 1338 eram raparigas<sup>55</sup>. Apesar da sua efémera duração as Escolas Primárias Superiores constituíam uma iniciativa pedagogicamente avançada no sentido de uma efectiva democratização do ensino.

### 2.3.2. O ensino industrial e comercial e o ensino secundário

Apesar da acérrima crítica movida pelos republicanos à organização escolar instituída por Jaime Moniz em 1894-1895, uma vez no poder, a República pouco irá inovar em termos de ensino secundário. A despeito dos antigos partidários das disciplinas independentes, os planos de ensino continuaram a basear-se no regime de classe, publicando-se até alguma legislação no sentido de o favorecer<sup>56</sup>.

A primeira reforma do ensino secundário, elaborada por um governo republicano, data de 14 de Julho de 1918, e foi publicada em ditadura, durante o consulado de Sidónio Pais, pelo seu ministro Alfredo de Magalhães. O preâmbulo realçava que os governos da República não tinham ainda procedido a uma reforma do ensino liceal que se tornava urgente actualizar.

O plano não apresentava grandes inovações. Não alterou o regime de classe estabelecido em 1895, e representava até um regresso à divisão por ciclos proposta por Jaime Moniz. Os acontecimentos políticos condenaram, de imediato, a aplicação desta reforma, e, em 1919, promulgava-se mais uma reforma do ensino secundário que, como seria de esperar, não era motivada por quaisquer objectivos pedagógicos ou científico-culturais, mas resultava da conjuntura política, limitando-se, por isso, a repor, com leves arranjos curriculares, a situação anterior. Esta reforma e a que se lhe seguiu, em 1921, não alteraram o tipo de ensino enciclopédico que caracterizou o ensino liceal, desde a sua criação até aos anos trinta do

<sup>53</sup> ANTÓNIO NÓVOA, op. cit. p. XVI. O autor cita em parte: Adolfo Lima «Escolas Primárias Superiores» in *Educação Social*, nº 12, de 15 de Dezembro de 1926, p. 393.

<sup>54</sup> ROGÉRIO FERNANDES: «António Sérgio, Ministro da Instrução Pública» in *Revista de História das Ideias*, vol. 5, Coimbra, 1983, p. 642

<sup>55</sup> Idem, p. 643.

<sup>56</sup> A Portaria de 9 de Dezembro de 1913, enviava aos liceus determinações para que os professores directores de turma da mesma classe reunissem, com frequência, para imprimir unidade ao ensino, e, para que os professores do mesmo grupo de disciplinas promovessem reuniões para discutirem os métodos de ensino. Documentos que também procuravam organizar de forma mais eficiente o ensino em classe foram ainda o Decreto nº 858, de 11 de Setembro de 1914, seguido de uma portaria normativa de 21 do mesmo mês.

nosso século, quando Gustavo Cordeiro Ramos e Carneiro Pacheco, mudaram significativamente o rumo da instrução portuguesa ao acentuarem o papel ideológico da educação, sobrepondo à transmissão de conhecimentos a inculcação de valores.

Apesar da pouca atenção prestada pelo governo da República ao ensino secundário, verificou-se nesta área um crescimento mais acentuado do que o que ocorreu no ensino primário. Assim, se em 1910, se poderiam contar 8691 alunos matriculados, em 1926, esse número subia para 15096 o que aponta para um crescimento percentual de 42,4%<sup>57</sup>. Apesar de também se ter verificado um ligeiro decréscimo durante o período da Grande Guerra, o acentuado crescimento do ensino secundário será mais uma achega para a caracterização social da 1ª República, como um fenómeno urbano e pequeno burguês.

Quanto ao ensino técnico e profissional, um dos temas mais caros da propaganda republicana durante a monarquia, também não mereceu da República a atenção que seria de esperar. Em 1918, o ensino técnico e profissional foi reorganizado passando a ser ministrado nos seguintes estabelecimentos de ensino: Escolas de Artes e Ofícios, Escolas Industriais, Escolas Preparatórias e Instituto Superior Técnico, para o ensino industrial, Aulas Comerciais, Escolas Comerciais, Institutos Comerciais e Instituto Superior do Comércio para o ensino comercial<sup>58</sup>.

Também neste nível de ensino se assistiu a um notável crescimento passando de 8169 alunos em 1914-15 para 13085 em 1925-26<sup>59</sup>.

### 2.3.3. *O Ensino Superior*

O ensino superior foi um dos sectores educativos a que a República prestou mais atenção<sup>60</sup>. Neste caso não seriam apenas razões pedagógicas que moveram os legisladores, mas também razões de ordem política, se tivermos em conta posteriores acontecimentos ligados com a Universidade de Coimbra e o seu corpo docente. Tornava-se necessário acabar com o quase monopólio que a Universidade de Coimbra exercia no ensino superior. A luta que se iniciara no século XIX, obtivera apenas resultados bastante modestos a atentar nos estabelecimentos de ensino superior criados em Lisboa e Porto que nunca conseguiram retirar a Coimbra a

<sup>57</sup> Cf. A.H. DE OLIVEIRA MARQUES: *Portugal da Monarquia para a República*, op. cit. p. 539. O ensino secundário durante a República ainda não foi objecto de um estudo aprofundado. Neste ponto, a obra de referência ainda continua a ser: Valente, Vasco Pulido, «O Estado liberal e o ensino» in *Economia e Finanças*, vol. XL, 1972.

<sup>58</sup> Cf. RÓMULO DE CARVALHO: *História do Ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*, Lisboa, F. Gulbenkian, 1986, p. 696.

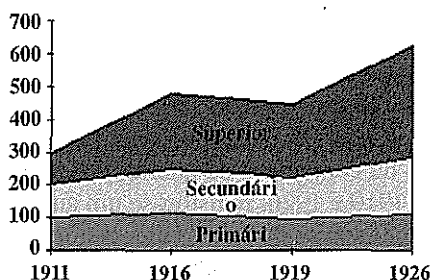
<sup>59</sup> Dados obtidos em ANTÓNIO NÓVOA, op. cit. p. XXV. Tal como para o ensino liceal também nos faltam estudos para o ensino técnico e profissional durante o período republicano.

<sup>60</sup> Salvo casos esporádicos, o ensino superior não tem merecido a atenção dos historiadores da educação. Ainda não está feita a história da Universidade Portuguesa, apesar de existirem esforços nesse sentido que estão a ser levados a cabo, fundamentalmente, no que se refere à Universidade de Coimbra.

primazia que usufruía. No Decreto de 22 de Março de 1911, afirmava-se no seu Artigo 1º *No território da República, além da Universidade de Coimbra já existente, são criadas mais duas Universidades - uma com sede em Lisboa e outra no Porto*<sup>61</sup>. Nada se acrescentava sobre a organização universitária que o legislador remetia para futuros documentos. Em 19 de Abril, será então publicado o primeiro diploma que organiza as universidades portuguesas, a que se seguirá um conjunto de legislação que virá a alterar, por completo, a estrutura do ensino superior herdada da monarquia.

A maior oferta universitária e a completa reestruturação deste sector viriam a provocar um considerável aumento na frequência do ensino superior que de um total de 1212 alunos, em 1911-12, passaria para um total de 4117, em 1925-26, ocorrendo, neste caso, um crescimento percentual de 236%<sup>62</sup>.

Índices de crescimento nos diferentes níveis de ensino<sup>63</sup>



Como o gráfico demonstra, o crescimento percentual nos ensinos superior e secundário foi muito mais elevado do que o que se verificou no ensino primário, o que revela a tendência para a procura de mais altos níveis de escolaridade pelas classes média e superior. O elevado número de alunos que abandonavam a escolaridade ao finalizar os graus primário e secundário são por outro lado o reflexo do estrangulamento do sistema de ensino português que se manteve fortemente elitista.

#### 2.3.4. O crescimento do ensino feminino

A aceleração contínua do crescimento do ensino feminino nos diversos níveis –primário, secundário, técnico e profissional e superior– constitui sem dúvida uma

<sup>61</sup> In. *Reformas de Ensino em Portugal*, op. cit. p. 104.

<sup>62</sup> Os dados referentes aos anos de 1911 e 1925 foram obtidos em ANTÓNIO NÓVOA, op. cit. p. XXVIII.

<sup>63</sup> Fontes utilizadas: para o Ensino Primário - Estatísticas Oficiais; para o Ensino Secundário - A.H. DE OLIVEIRA MARQUES, op. cit. p. 539; para o ensino superior - ANTÓNIO NÓVOA, op. cit. p. XXVIII (neste caso os últimos dados são referentes ao ano de 1925 e não 1926).

das transformações educativas que caracterizam o século XX. O processo que se iniciara no princípio do século, prolongou-se pela República existindo alguns estudos recentes que comprovam e procuram caracterizar o fenómeno<sup>64</sup>.

O crescimento feminino, terá sido mais resultado do desenvolvimento social e económico e da acção de diversas associações femininas, com relevo para a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, do que de uma política educativa favorecedora da instrução da mulher. Neste caso, como no crescimento do ensino em geral, foram também as classes médias as protagonistas da mudança. Num estudo sobre o primeiro liceu feminino, o maior grupo profissional representado na amostra dos pais das alunas era, «o dos «artífices» designação algo ambígua (24%), seguindo-se o dos comerciantes (15%) e o dos militares (11%), enquanto abaixo dos 10% se sucediam os funcionários públicos, os trabalhadores, polícias, empregados do comércio, transportes e serviços marítimos.»<sup>65</sup>. Como se verifica, trata-se de uma distribuição profissional em que o sector primário está completamente ausente, e onde o sector terciário tem um peso que ronda os 75%. Também aqui o fenómeno se revelou urbano e burguês.

As percentagens de mulheres a frequentar o ensino vão subindo gradualmente. Assim, no ensino primário, entre 1910 e 1919, verificou-se um crescimento de 15% no número de alunas matriculadas, mas a subida percentual em 1915, antes de se sentirem os efeitos da conjuntura de guerra, chegara a atingir os 35%<sup>66</sup>. No ensino secundário, entre 1910 e 1926, registou-se um aumento de 32% no número de alunas dos liceus<sup>67</sup> feminina nas diferentes universidades. Em Lisboa, em Ciências, entre 1915 e 1920 mais de 10% das alunas eram do sexo feminino, percentagem que subia em Letras para 22%, em 1915-16, chegando a atingir 35% em 1919-20. Medicina, contava apenas com 4 alunas no ano que antecede a guerra, e Direito mantém uma média de 2% do total de matrículas.

O ensino superior não apresentou o mesmo ritmo de crescimento do ensino feminino em todas as universidades. Como seria de esperar o fenómeno começa por se verificar primeiro em Lisboa, seguindo-se-lhe o Porto e, só mais tarde, se verifica em Coimbra, sempre numa escala inferior. Oliveira Marques<sup>68</sup> reconstituiu a presença feminina nas diferentes universidades. Em Lisboa, em Ciências, entre 1915 e 1920, mais de 10% das alunas eram do sexo feminino, percentagem que

<sup>64</sup> Veja-se a este respeito: MARIA DA GRAÇA BRETES: O discurso sobre a Educação Sexual em Portugal (Do início do século XX até à deriva de trinta do mesmo século), Lisboa, F.C.S.H da U.N.L., 1989, (dissertação de mestrado policopiada); MARIA JOSÉ LA FUENTE: *O Ensino Secundário Feminino. Os primeiros vinte anos da Escola Maria Pia*, Lisboa, F.C.S.H. da U.N.L., 1989 (dissertação de mestrado policopiada); PAULO JORGE ALVES GUINOTE: *Quotidianos femininos (1900-1933)*, Lisboa, F.C.S.H. da U.N.L., 1985, (dissertação de mestrado policopiada).

<sup>65</sup> PAULO JORGE ALVES GUINOTE, op. cit. p. 56 que apresenta dados recolhidos em MARIA JOSÉ LA FUENTE, op. cit.

<sup>66</sup> Dados obtidos nas *Estatísticas Oficiais do Ensino Primário*.

<sup>67</sup> A.H. DE OLIVEIRA MARQUES, op. cit. p. 539.

<sup>68</sup> A. H. DE OLIVEIRA MARQUES, op. cit. pp. 571-573.

subia em Letras para 22%, em 1915-16, chegando a atingir 35% em 1919-20. Medicina contava apenas com 4 alunas no ano que antecede a guerra, e Direito mantém uma média de 2% do total de matrículas.

No caso de Coimbra, a presença feminina só ultrapassou a dezena em 1912-13 (11 alunas). Em 1915-16 as mulheres representam 3,1% da população estudantil e, em 1926-27, a percentagem atinge os 6,4% do total, números bem mais modestos do que o que ocorria em Lisboa e que apontam para um maior conservadorismo da academia coimbrã.

#### 2.4. A INSTRUÇÃO POPULAR

Uma das obras mais inovadoras a que a República deu corpo no campo educativo foi o forte impulso concedido à causa da instrução popular<sup>69</sup>, através de associações que revestiram, em geral, o carácter de universidades populares. «*De finalidade educativa, mas com uma função social de integração ou regulação, estas instituições são promovidas ou têm a colaboração das elites intelectuais e surgem de um universo ideológico marcado por ideias de democracia política e reformismo social, cujo horizonte se determina na formação, consolidação e revitalização do estado republicano*»<sup>70</sup>.

Os intelectuais que apostaram e deram corpo a este modelo de educação alternativa encontravam-se em grande número ligados à maçonaria. Além das ligações republicanas, também existiram outras influências no movimento, nomeadamente anarquistas, em tentativas conjuntas ou isoladas, embora nem sempre bem sucedidas. A instrução popular dirigia-se em especial a adultos e recrutava o seu público fundamentalmente no meio operário. Muitos dos mais prestigiados intelectuais e pedagogos republicanos estiveram ligados a estas associações educativas. Entre outros destacamos: Teófilo Braga, Ricardo Jorge, Casimiro de Moura, Magalhães Lima, Aurélio da Costa Ferreira que exerceram acção preponderante na Universidade Livre para a Educação Popular, entre 1911 e 1917, e Ferreira de Macedo, Adolfo Lima, Raúl Proença, Bento de Jesus Caraça, Faria de Vasconcelos, Jaime Cortesão, António Sérgio, Alexandre Vieira que prestaram especial colaboração à Universidade Popular Portuguesa, entre 1919 e 1927.

A vida escolar nestas instituições revestia carácter particular. «*A conferência ou palestra livre, os cursos subordinados a um tema ou a uma disciplina, a biblioteca, as visitas de estudo e as excursões foram os meios mais vulgarizados, havendo ainda lugar para a utilização de outros suportes educativos como a projecção*

<sup>69</sup> Além do já referido estudo de Rogério Fernandes sobre a Universidade Livre para a Educação Popular, veja-se também FILOMENA BANDEIRA: *A Universidade Popular Portuguesa nos anos 20. Os intelectuais e a educação do povo: entre a Salvação da República e a Revolução Social*, Lisboa, F.C.S.H. da U.N.L., 1994 (dissertação de mestrado policopiada). Apesar destas contribuições trata-se de um campo ainda pouco problematizado entre nós.

<sup>70</sup> FILOMENA BANDEIRA, op. cit. p. 4.

de filmes, a dramatização de textos, a organização de festas comemorativas e sessões musicais»<sup>71</sup>.

## 2.5. A PROFISSÃO DOCENTE

A formação de professores do ensino primário e a melhoria do seu estatuto socioprofissional pode afirmar-se terem sido preocupações da República, o que não é de estranhar se tivermos em conta que, por um lado, o anticlericalismo da República passaria a atribuir ao professor funções importantíssimas, algumas até então reservadas aos padres e, por outro lado, os progressos efectuados rumo a uma pedagogia de base científica e experimental faziam prever um maior investimento nesta área de formação.

A profissão docente, a nível do professorado primário tem sido objecto de alguns importantes estudos entre nós<sup>72</sup> que se têm debruçado sobre o estatuto sócio-profissional destes docentes, analisando diversas modalidades de formação, origem social, nível económico e progressiva feminização da carreira. Estes estudos permitem-nos concluir que, durante a República, também neste ponto foram mais ambiciosos os objectivos do que a correspondente realidade. «Desde a primeira hora que os republicanos assumiram a reforma do ensino normal como a prioridade das prioridades. Desde a primeira hora que o novo regime se tinha mostrado incapaz de pôr fim aos jogos de interesses e às pressões políticas que impediam o desenvolvimento de novas instituições de formação de professores»<sup>73</sup>.

Entre 1910 e 1918 não se procedeu a uma reforma de fundo nas antigas Escolas Normais herdadas da monarquia. As alterações conjunturais efectuadas visavam mais objectivos políticos —formar professores republicanos— do que uma profunda mudança de orientação científica na formação de docentes. Em 1918-19, proceder-se-á a uma completa reestruturação dos Cursos Normais que passaram a ter um carácter mais profissionalizante, acentuando o peso das disciplinas de formação pedagógica e didáctica, em moldes científicos e experimentais, em detrimento dos outros saberes. Esta mudança implicava uma maior exigência nas habilitações de acesso. Uma característica deste novo tipo de formação residia na

<sup>71</sup> Idem, pp. 4-5.

<sup>72</sup> António Nóvoa Tem dedicado vários estudos à profissão docente, o mais importante dos quais é, sem margem para dúvidas *Le temps des professeurs - Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe-XXe siècle)*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, 2 vols. Também Áurea Adão dedicou especial atenção ao estatuto profissional dos professores primários em *O estatuto socio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian da Ciência, 1984. Mais recentemente, Helena Costa Araújo apresentou uma tese de doutoramento na Open University sobre o tema *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)* em que aborda fundamentalmente os problemas da feminização da profissão de professor primário.

<sup>73</sup> ANTÓNIO NÓVOA: A república e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades, op. cit. p. XVII.

atenção que era prestada a disciplinas de carácter técnico, à Música, Canto Coral e Ginástica Pedagógica.

António Nóvoa realça o facto de a primeira geração de professores genuinamente republicanos, isto é formados de início por instituições escolares republicanas, não terem praticamente chegado a desempenhar funções no sistema de ensino criado pela República, porque diplomados numa situação em que grassava o desemprego na classe dificilmente encontrariam lugar nas escolas do Estado<sup>74</sup>.

O nível socioeconómico do professorado primário subiu efectivamente durante a República, pois não só se verificou, até 1922, um crescimento contínuo dos salários reais, como o discurso oficial lhes atribuía uma missão social da mais alta importância. Deve realçar-se ainda que as organizações de classe alcançaram grande vitalidade na época, não só em termos reivindicativos como em termos científicos promovendo diversos Congressos Pedagógicos.

Quanto ao estatuto socioprofissional dos professores de instrução secundária no período republicano, o panorama em termos de investigação é francamente desolador, pois, à parte algumas achegas existentes em estudos mais abrangentes<sup>75</sup> a história da profissão docente neste nível de ensino ainda se encontra por fazer.

## CONCLUSÃO

A ideologia republican foi profundamente marcada pela crença no papel indispensável da educação e do ensino para a construção do «homem novo» e de uma nova sociedade. Em termos de inovação educativa<sup>76</sup>, dentro do sistema oficial, assistiu-se ao elaborar de novas propostas reformadoras, de uma nova concepção face ao papel da escola e da construção de um pensamento pedagógico inovador cientificamente fundamentado. Fora da educação do Estado, também foi possível encontrar várias realizações que construíram novos modelos alternativos, com relevo para a educação libertária. Por outro lado, foi possível concretizar algumas experiências de educação popular que apesar de, por vezes efémeras, não deixam de ter um relevante significado pedagógico.

Convém não esquecer, porém, que o movimento para a modernidade não se iniciou na República. Essa viragem já se vinha anunciando desde a monarquia pelo que as realizações educativas dos republicanos, uma vez no poder, se podem

<sup>74</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>75</sup> Vasco Pulido Valente in *O Estado Liberal e o ensino (1834-1930)*, op. cit. dedica um capítulo aos professores de ensino secundário «Os professores (1759-1926). Também José Gomes Bento dedicou uma obra ao movimento associativo dos docentes do ensino secundário *História do movimento associativo dos professores do ensino secundário - 1891 a 1932*, Porto, Ed. do Autor, 1973.

<sup>76</sup> Tomamos aqui inovação na acepção de Rogério Fernandes in «História das inovações educativas (1875-1936)»; *História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*, Lisboa, I.I.E.1993 pp. 157-170.

considerar mais marcadas pela continuidade com o movimento que se iniciara na última década do século XIX, do que pela busca de soluções de ruptura. Neste aspecto, será a aposta na educação cívica como base do futuro cidadão que marcará a originalidade da escola republicana.

A 1ª República foi atravessada por convulsões políticas e crises económicas, vicissitudes que estão na origem da modéstia dos resultados de muitas das realizações educativas republicanas, embora se possa considerar que o balanço foi positivo principalmente no campo das iniciativas particulares.



# AUTORITARISMO Y TECNOCRACIA



## Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ  
Universidad de Valencia

El motivo y la ocasión en que se presenta este trabajo me ha aconsejado elaborarlo con la intención en primer término, de sistematizar y definir algunos temas centrales del modelo educativo de esta época –pensando, sobre todo, que sea útil a nuestros colegas portugueses–, con el deseo de revisar, también, así, el estado general de la cuestión desde el actual análisis historiográfico, y de abrir, o sugerir, en fin, algunos puntos para la reflexión, la comparación, o el desarrollo de nuevas líneas de investigación.

El largo período de nuestra historia que aquí contemplamos, sigue a un trágico enfrentamiento civil; un recuerdo, sin duda innecesario, que hago solo para anotar que, a mi juicio, y para la consideración pedagógica de esta etapa, la guerra civil de 1936-1939 tiene tres consecuencias significativas: unas deficiencias económicas más que graves; un profundo desagarramiento cívico, con traumáticas consecuencias en la convivencia de los españoles; y una necesidad de consolidar y homogeneizar los planteamientos ideológicos como clara y firme antítesis de los ideales que marcaron el espíritu y la política republicana. Tres circunstancias que acompañarán nuestra historia educativa, y que irán evolucionando a lo largo de esa etapa; seguir su sentido, curso, y formas, es hoy una importante y apenas abierta tarea para el historiador de la educación española.

Sobre todo en los primeros años, e incluso hasta 1945, el falangismo –aún con su pobre base teórica– aporta una concepción nacionalista y autoritaria, de orden, y una peculiar posición en política social y económica; pero el catolicismo, por otra parte, no solo trató de neutralizar algunos enfoques del proyecto falangista, sino que profundizó en la consecución de convertirse en eje central de los planteamientos y prácticas políticas del Régimen. Ambos perfiles componen el clima social, político y cultural del llamado «nacional-catolicismo» español. La autoridad de Franco intentó equilibrar las ideas, fuerzas y aspiraciones del Ejército, de la Falange, de la Iglesia y de los monárquicos, neutralizando primacías o poderes excesivos de cada uno de los sectores. Los principios «nacional-sindicalistas» y mu-

chas reivindicaciones político-sociales del falangismo auténtico fueron olvidadas o desvirtuadas, aunque Falange se institucionalizase como partido único dentro del «Movimiento». Algunos líderes fueron separados o alejados, y, en general, su influencia real –más allá de los rituales y de la retórica– quedaría muy disminuida con el fin de los regímenes fascistas. Progresivo alejamiento de aquel ámbito, ya desde 1942, en el que influyeron notablemente los sectores católicos: política exterior y política educativa serían desde entonces dos grandes dominios de la presencia o del que ahora se llama «colaboracionismo» católico en los gobiernos de Franco. Ya a finales de los cincuenta el desplazamiento de la prioridad político-ideológica a la urgencia y prioridad económica, iba a significar la entrada de los «tecnócratas» en los ejecutivos, y su extraordinaria impronta en la vida española, desde las exigencias del desarrollo y la modernización.

Desde otra perspectiva en los años del franquismo se suceden la larga depresión de los años cuarenta, etapa autárquica excepcionalmente negativa; los débiles cambios y recuperaciones iniciadas en la siguiente década, con la tímida apertura de la política económica; y por último, la expansión de los sesenta, la década del desarrollo, unos años de importante crecimiento. Era la respuesta a una excepcional crisis, entre los años 1957 y 1959, que hizo necesaria una nueva estrategia económica con radicales y urgentes transformaciones: política de apertura y liberalización económica, Ley de Ordenación Económica o plan de estabilización (1959), primer plan de desarrollo (1964). En ese tiempo los indicadores económicos van haciéndose positivos: ha acabado el aislamiento económico, el crecimiento industrial es notorio, aumenta la renta «per cápita» y el producto nacional bruto. Otra cosa son, no obstante, la ausencia de un sistema fiscal moderno, las injusticias del mercado laboral, los desequilibrios regionales, las deficiencias en los recursos sociales y asistenciales, etc.

Racionalización burocrática, modernización técnica; eso era todo para esa concepción tecnocrática del Estado. Hablamos de un proceso de modernización económica que se distancia de su correspondiente transformación política, y que, en consecuencia, va agravando la futura crisis social y política. Pero el proceso contará, sin embargo, con otras repercusiones, de importante incidencia en la evolución del país; España vive la constitución de una considerable clase media, los fenómenos de urbanización se suceden, el desarrollo del sector terciario es notable, se va configurando una sociedad de consumo, aumenta el nivel educativo, cambian mentalidades, hábitos y estilos de vida. Esos años sesenta suponen, también, los inicios de una tímida liberalización cultural: cabe recordar que en 1963 aparece *Cuadernos para el Diálogo*, el mismo año en que se inicia la segunda época de *Revista de Occidente*, y que un movimiento de concienciación y crítica acompaña la crisis universitaria de aquellos años.

A esas tres grandes etapas corresponden modelos educativos que han sido identificados y valorados por los profesores Escolano y Puelles, brevemente, pero con precisión. Los años del franquismo nos permiten observar –además de algunas posiciones críticas– lo que Agustín Escolano califica como discursos de «legitimación» y «funcional», dos discursos que intentan justificar, respectivamente, el pri-

mado de lo ideológico y las necesidades de modernización socio-económica<sup>1</sup>; Puelles, por su parte, relaciona los caracteres de la evolución político-pedagógica española de esos años con la orientación política del Estado; ello permite reconocer una «orientación totalitaria», que impregna de autoridad, disciplina y orden los procesos educativos y la política escolar; una «orientación autoritaria», que consagra el triunfo del nacional-catolicismo; y, con los matices que luego veremos, una «orientación tecnocrática» que asocia la educación al ámbito de la eficiencia y el desarrollo económico<sup>2</sup>. Aranguren, ya en 1968, había escrito que al acabar la Guerra Civil el Estado aspiraba a imponer una cultura, después la transformación del mismo en autoritario supuso que «se vació de todo objetivo cultural positivo para limitarse al control»<sup>3</sup>.

Pues bien, además de la evocación o el testimonio personal sobre esos años<sup>4</sup>, el análisis historiográfico ha ido revisando esas etapas, rescatando textos y documentos, y nos ha dado a conocer un amplio panorama pedagógico de la época; ha propiciado, de forma incipiente quizás, nuevas reflexiones y renovados objetivos de trabajo<sup>5</sup>. Trataré de presentar, a continuación, un apretado resumen temático, en torno a tres núcleos o enfoques de observación.

<sup>1</sup> A. ESCOLANO BENITO: «Discurso ideológico, modernización técnica y Pedagogía crítica durante el franquismo», en *Historia de la Educación* 8 (1989) 7-27.

<sup>2</sup> M. DE PUELLES BENÍTEZ: «Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación», en *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992) 311-319.

<sup>3</sup> J. L. ARANGUREN: «La cultura», en VV.AA. *España, perspectiva 1968*. Madrid. Guadiana de Publicaciones. 1968, pp. 167-172.

<sup>4</sup> Podemos recordar aquí títulos como: M. ALPUENTE: *Hablando francamente*. Madrid. Ediciones B, 1990; C. BARRAL: *Años de penitencia*. Madrid. Alianza Editorial, 1975; J. M. CARANDELL: «Lejos de nosotros la funesta manía de pensar», en *Cuadernos de Pedagogía* supl. n° 3, 1976; G. JANER MANILA: *Petita memòria d'un mestre del meu temps*. Barcelona. Galba Ed., 1975; P. LAIN ENTRALGO: *Descargo de conciencia*. Barcelona. Barral, 1976; D. MEDIO: *Diario de una maestra*. Barcelona. Ediciones Destino, 1961; N. POMPEIA: «Por Dios, por la Patria y por los oscuros años cuarenta», en *Cuadernos de Pedagogía*, supl. n° 3, 1976; P. SAINZ RODRIGUEZ: *Testimonios y recuerdos*. Barcelona, Planeta, 1978; A. SOPEÑA: *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional católica*. Barcelona. Crítica, 1994.

<sup>5</sup> En algunas obras generales pueden seguirse las características básicas de este período desde el punto de vista educativo. Entre otras, cabe citar las de: A. CAPITAN DÍAZ: *Historia de la educación en España. II Pedagogía contemporánea*. Madrid. Dykinson, 1994; A. ESCOLANO BENITO: *L'Education in Spagna. Un secolo e mezzo di prospettiva storica*. Milano. Mursia, 1992; M. DE PUELLES BENÍTEZ: *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Barcelona. Labor, 1980. En algunos ocasiones, la revisión, en tratados generales, es incompleta y no relaciona la política educativa con los contextos sociales y políticos. No es el caso de las sugerentes y útiles síntesis de los profesores Escolano y Puelles.

Algunos trabajos han estudiado el desarrollo del sistema educativo de esos años desde acotaciones territoriales que permiten corroborar o particularizar algunos aspectos; entre estos, quiero destacar: S. MARQUÉS SUREDA: *L'Escola Pública durant el franquisme. La provincia de Girona (1939-1955)*. Barcelona. P.P.U., 1992; J. MONES I PUJOL-BUSQUETS: *L'Escola a Catalunya sota el franquisme*. Barcelona. Edicions 62, 1981; O. NEGRIN FAJARDO: *Historia de la Educación en Guinea Ecuatorial. El modelo educativo colonial español*. Madrid. U.N.E.D. 1993.

## 1. LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y SUS VINCULACIONES POLÍTICAS Y SOCIALES

El profundo cambio que supone el triunfo bélico del Alzamiento Nacional iba a fundamentar el sentido general que tendría la preocupación y el ideario educativo durante la primera época. Los aspectos básicos se habían desplegado desde 1936<sup>6</sup>, pero el momento histórico de la victoria ya señala desde ese mismo instante una consigna que incita a una peculiar tarea pedagógica: frente a la «radical subversión de valores», había que ganar el futuro, había que edificar una nueva cultura y unos nuevos valores, y debería hacerse recobrando o reconquistando las esencias de nuestra nacionalidad. La realización de esos ideales suponía una excepcional obra pedagógica, un nuevo orden educativo. El discurso de la época afirma continuamente esas posturas en aportaciones que todavía esperan análisis más detenidos y contextualizados: me refiero a textos como los de Pemartín, Saínz Rodríguez, Iniesta Corredor, Ibáñez Martín, o el propio Franco<sup>7</sup>. Estudios y perspectivas que permiten identificar, por una parte, la continuada reprobación y rechazo del modelo social y pedagógico liberal y republicano, y, la firme exigencia, por consiguiente, de una restauración de la más tradicional y auténtica «pedagogía española». Reconstrucción pedagógica para la rectificación nacional, podía ser el lema de aquella causa. Pero, además, esa misma literatura nos ha ofrecido el panorama de planteamientos básicos que definen los rasgos esenciales de esa primera orientación pedagógica: fundamentar en lo religioso-patriótico toda la teoría y práctica educativa; convertir la acción educativa en un instrumento comprometido en la regeneración moral del país; y construir desde ella un fuerte y solidario «espíritu nacional». En ese primordial sentido que reclama un empeño de orden, deber, patriotismo, sacrificio, etc., he escrito yo mismo de la educación como otro «frente», como una nueva «cruzada»<sup>8</sup>.

Esos caracteres fundamentales del modelo educativo encierran algunos temas de indudable interés, y que ya han adquirido una cierta importancia como objeto de atención de quienes nos aproximamos al estudio histórico-pedagógico de esa

<sup>6</sup> Cfr. los notables trabajos de: A. ALTED: *Política del Nuevo Estado sobre el Patrimonio Cultural y la educación durante la Guerra Civil española*. Madrid. Ministerio de Cultura, 1984; J. M. FERNÁNDEZ SORIA: *Educación y Cultura en la Guerra Civil Española*. Valencia. Nau LLibres, 1984; ambos son pioneros, muy documentados, y ofrecen una amplia perspectiva.

<sup>7</sup> Sirvan como pequeña muestra estos textos: F. FRANCO: *Palabras del Caudillo (19 abril 1937-7 diciembre 1942)*. Madrid. Editora Nacional, 1943; J. IBÁÑEZ MARTÍN: «En torno a la nueva ley de Educación Primaria», en *Revista Nacional de Educación* 55 (1945) 11-34; A. INIESTA CORREDOR: *El orden nuevo en la educación de la juventud (Estudio de las modernas tendencias educativas)*. Madrid. Magisterio Español, 1941; J. PEMARTÍN: *Qué es «lo nuevo»*. Consideraciones sobre el momento español actual. Sevilla. Tipografía Alvarez y Zambrano, 1937; P. SAINZ RODRÍGUEZ: *La Escuela y el Estado Nuevo*. Burgos. Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.

<sup>8</sup> *Historia de la Educación en España. tomo V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*. Estudio preliminar y selección de textos por Alejandro Mayordomo Pérez. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1990, 2 vols.

primera fase de la llamada «era» de Franco; yo diría que, esencialmente, tres: el significado pedagógico de la doctrina falangista y la presencia de una pedagogía nacional-sindicalista; la consolidación de la influencia de lo católico en la organización de la vida escolar y en la definición de la política educativa; el peculiar y significativo énfasis que pone la educación en controlar las pautas de socialización de los españoles y españolas, y, por lo tanto, la relevancia que cobran en ese aspecto los factores ideológicos.

La primera de las cuestiones es una de las que demanda estudios más detallados y nuevas indagaciones, porque integra preguntas sobre las relaciones entre la educación, el fascismo, el totalitarismo, porque obliga a precisar los movimientos de reticencia de la Iglesia ante un posible estatismo, porque puede contribuir a aclarar los orígenes y temas en torno a la formación ideológica del franquismo. Un centro de atención que nos permite identificar una concepción de la vida y de la sociedad, con sus correspondientes repercusiones educativas, y nos caracteriza un énfasis particular en la educación política: el sentido de la vida como milicia, la importancia de los valores y las convicciones para la misma, la pedagogía del entusiasmo y de la disciplina, la llamada a una acción formativa fuera de la escuela con una finalidad de educación política, la formación de cuadros dirigentes. Dos breves citas de Pedro Laín Entralgo, y Adolfo Maíllo, pueden servir, tal vez, como ejemplo de estos apuntes. Para el primero hay que dar a la educación, ante la vida y el mundo, «un sentido militante»; a la escuela falangista le corresponde, dice, vincular el porvenir de los individuos al destino comunitario, integrar el entusiasmo en una ordenación disciplinada, y reunir o conjugar en el modelo de educación la doble exigencia de formación política y religiosa. Para Maíllo hay que poner el acento en el patriotismo, en un patriotismo con fe y activo. Esa es la tarea pedagógica fundamental: la educación popular —escribe este último— «ha de ser eminentemente política, en el más alto y noble sentido de la palabra»<sup>9</sup>.

Por otra parte, el segundo de los aspectos es uno de los más señalados en todos los documentos de la época y en todos los estudios con que contamos hasta ahora. Las afirmaciones, aquí, son reiteradas, y manifiestan tanto el reconocimiento como la protección de principios: la escuela debe ser «ante todo católica», el sistema escolar ha de contribuir a «re Cristianizar» el país, son incontestables los derechos de la Iglesia en materia escolar. La lectura de la legislación básica nos da buena muestra de todo eso; por otro lado, la proclamación y defensa de aquellos principios hay que investigarla con un seguimiento minucioso de *Ecclesia*, o de la revista *Razón y Fé*. En un caso y en otro, ha quedado clara la influencia eclesial, al menos en estos tres puntos: su extraordinario papel en la orientación general del ámbito educativo, el cuidadoso ajuste de toda la ordenación jurídica del sistema con la doctrina de la Iglesia, y la plural y profunda impregnación de todo lo esco-

<sup>9</sup> P. LAIN ENTRALGO: «Educación del ímpetu. Revisión de un ensayo de Ortega y Gasset», en *Revista Nacional de Educación* 4 (1941) 7-26; «Conferencia en el primer Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio», en *Revista Española de Pedagogía* 2 (1943) 301-307; A. MAILLO: *Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid. Editora Nacional, 1943.

lar que la religiosidad consigue. Un detenido estudio de Enrique Gervilla no deja dudas sobre esa perspectiva de confesionalidad del Estado, de inspiración católica de la educación, y de incidencia en las prácticas escolares; allí mismo pasa revista tanto a las disposiciones educativas, como a los perfiles profesionales del magisterio, el contenido religioso de los libros escolares, la ordenación concordataria, y la doctrina oficial de la Iglesia, y allí concluye el profesor Gervilla la concepción teocéntrica expresada, la clara formación en un modelo de hombre basado en la obediencia, el sacrificio, la trascendencia, y el olvido del «pluralismo y respeto evangélico también expresado por el Magisterio de la Iglesia»<sup>10</sup>.

Respecto al tercer punto de los que antes citaba, considero que el trabajo de Gregorio Cámara<sup>11</sup> constituye un notorio esfuerzo por analizar e interpretar las componentes ideológicas de la educación durante el franquismo; sobre todo porque revela la función de inculcación ideológica que desarrolla el aparato escolar — él lo estudia entre 1939 y 1951— y describe y comenta los rasgos y modos de ese discurso: «curricula» muy ideologizados, adoctrinamiento en valores socio-políticos, persistencia del clasismo en el sistema, etc. Dentro de esa perspectiva, he señalado, en otra ocasión, el extraordinario énfasis que se hace en que la enseñanza se ponga al servicio de proporcionar valores y normas de conducta para la vida cívica, al servicio de producir respuestas adecuadas a la llamada y las «esperanzas» de la ideología y el orden dominante; un trabajo en el que también me acerco a la descripción y valoración de esa educación del o para el patriotismo, con sus singulares finalidades y modos<sup>12</sup>. La propia ley de 1945, sobre educación primaria, proclamaba que la «formación del espíritu nacional» era una disciplina esencial para «iluminar» y «enfervorizar» a niños y jóvenes; se intentaba conseguir una educación patriótica con objetivos como estos: el arraigo del amor a la patria, el canto a la disciplina y la solidaridad, la reafirmación de la convivencia, la predisposición a la actitud colectiva unitaria, la conformación de la moral patriótica. Me parece que seguir el despliegue teórico y legislativo de esos principios, y conocerlo más detenidamente en sus materializaciones, constituye otro campo de estudio importante para profundizar en el sentido y las formas de esa acción dirigida a lograr unas enseñanzas convenientes para la unidad política. Esa era una pretensión básica, relacionada con la necesidad de difundir los perfiles del Nuevo Estado, con el deseo de presentar el orden nuevo como lo propiamente español, con la tendencia a hacerlo indiscutible. Definir, difundir, justificar, tres objetivos para los que el sistema precisaba funciones como la que señalamos. Si la escuela debía resolver esa tarea con los más jóvenes, la Universidad, según los escritos de la época, asumía

<sup>10</sup> E. GERVILLA CASTILLO: *La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa*. Granada. Impredisur, 1990.

<sup>11</sup> G. CÁMARA VILLAR: *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaen. Hesperia, 1984.

<sup>12</sup> A. MAYORDOMO Y J. M. FDEZ. SORIA: *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*. Universitat de València, 1993.



una preocupación especial por la ortodoxia y la unidad, por preparar cuadros para el servicio, por prepararlos en los valores patrios<sup>13</sup>.

Las modificaciones en las estructuras sociales y económicas, a las que arriba me refería, abren una perspectiva de investigación que tiene como problema de fondo el análisis de las relaciones entre esa circunstancia, la demanda de racionalidad impuesta por un nuevo modelo de desarrollo económico, y la consiguiente adecuación del sistema y los procesos escolares; por lo tanto reclaman el estudio de las repercusiones o incidencia de aquellas sobre el modelo educativo y los momentos, argumentos y formas del nuevo proyecto pedagógico. Reflexionar desde ese conocimiento sobre el énfasis en la meritocracia y el credencialismo educativo es otro motivo que propicia el marco histórico al que ahora me refiero. En esta apretada panorámica hay tres aspectos que, en mi opinión, pueden resumir y reflejar aspectos fundamentales de esa transición: por una parte la incorporación a nuestro contexto de la concepción socio-educativa que vincula la educación y el desarrollo; el avance de una intensa preocupación por una capacitación para el empleo; y la presencia de algunos iniciales signos de búsqueda de racionalidad en la política pedagógica.

La urgencia de la entrada de España en aquella primera consideración puede detectarse ya en 1962, en un famoso informe del llamado Banco Mundial, cuyos puntos de atención serían básicos; allí se indicaba al gobierno español la importancia de la «conexión entre la educación y el desarrollo económico», y que la pretendida expansión y modernización de su economía exigía, de forma imprescindible, mano de obra cualificada; y todo ello, a su vez, señalaba «la atención necesaria a la inversión en recursos humanos». Una buena educación general –se afirmaba en ese documento– es indispensable para obtener aquellos resultados: la propuesta aquí era trabajar por una mejora cuantitativa y cualitativa de la enseñanza<sup>14</sup>. Podemos constatar, además, hechos concurrentes de distinto tipo; entre ellos, citemos dos, bien distintos: la revista *Información Comercial Española*, acogía, ya en 1962, un trabajo de Frederic Harbison, reconociendo la importancia del capital humano disponible, y advirtiendo que la planificación del desarrollo realista debía conceder «una primacía elevada» a la formación del mismo<sup>15</sup>; el III Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado el año 1964 en Salamanca, instaba a adecuar el sistema educativo a las necesidades sociales y económicas. El origen o motivo aparece, desde luego, claro, aunque en muchas ocasiones se justifique, disfrace o acompañe de otras consideraciones sobre la extensión y accesibilidad del derecho

<sup>13</sup> J. M. FERNÁNDEZ SORIA Y A. MAYORDOMO PÉREZ: «En tomo a la idea de Universidad en la España de la post-guerra(1939-1943)», en *Higher Education and Society Historical Perspectives. Educación superior y sociedad. Perspectivas históricas*. 7th International Standing Conference for the History of Education. Universidad de Salamanca, 1985, pp. 249-261.

<sup>14</sup> *Informe del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento: El desarrollo económico de España*. Madrid. Oficina de Coordinación y Programación Económica, Madrid, 1962.

<sup>15</sup> El título del artículo es bien explícito, «La estrategia del desarrollo de la enseñanza en relación con el crecimiento económico de los países subdesarrollados».

a la educación. El tema nos ofrece una ingente perspectiva de trabajo, y para introducirnos en ella contamos con un buen repertorio de informaciones y análisis producidos en aquellos años, que inciden precisamente en esas cuestiones de la función de la educación como agencia de desarrollo, las necesidades de inversión en ella generadas por los nuevos retos económicos, o las exigencias concretas para el caso español<sup>16</sup>.

Este primer punto aludía ya a la que yo mismo fijaba antes como segunda consideración; la sociedad española iba a reclamar una mano de obra especializada, una cierta capacidad de competir; en consecuencia, una dedicación sólida al tema de la educación técnica y profesional. En ese territorio de trabajo se sitúa una interesante investigación que tuve el placer de dirigir. La tesis doctoral de Javier Bascuñán hace un apreciable esfuerzo por sistematizar e interpretar la contribución que el régimen franquista realiza a la cualificación profesional. Es un seguimiento de las medidas de «educación y formación para el trabajo», tanto en materia de alfabetización, educación primaria, enseñanza media, y formación profesional dentro y fuera del sistema educativo; un estudio que aclara, así, el interés del Estado en mejorar la cualificación para el empleo, la necesidad de racionalizar y asegurar eficacia en el proceso de reproducción de la fuerza del trabajo<sup>17</sup>. Sin duda nos encontramos ante una política que con sus incapacidades y contradicciones quería

<sup>16</sup> Resultan muy interesantes algunos trabajos de esos años como: S. ÁLVAREZ-GENDIN Y BLANCO: «La educación como factor de desarrollo en el ámbito de la Administración Central», en VV.AA. *Información, educación y progreso político*. Barcelona. Instituto de Ciencias Sociales de la Diputación Provincial, 1967, pp. 311-345; A. COTORRUELO SENDAGORTA: *Educación y desarrollo*. Madrid. Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social, 1967; DÍAZ DE LA GUARDIA: «Educación y desarrollo económico», en *Información Comercial Española* 345 (1962) 27-83; F. ESTAPE: «Las inversiones en enseñanza e investigación y el desarrollo español», en *Boletín de Estudios Económicos* 59 (1963) 356-358; L. GARCÍA DE DIEGO: «El papel de la educación como factor del desarrollo en el pensamiento económico», en *Revista de Educación* 205 (1969) 22-31; L. GARCÍA DE DIEGO: «Influencia de la educación en el desarrollo económico (planteamiento del problema)», en *Revista de Educación* 217 (1971) 11-19; J. GRIFOLL: *Aspectes econòmics de l'educació. Rendabilitat de l'educació*. Barcelona. Ariel, 1969; P. MUNICIO: «La política educativa frente al Plan de Desarrollo», en *Bordón* 128 (1964) 357-371; F. ORTEGA: «Educación y desarrollo capitalista en España (1959-1974)», en *Cuadernos de Realidades Sociales* 14-15 (1979) 103-123; J. L. ROMERO Y A. DE MIGUEL: *El capital humano*. Madrid. C.E.C.A., 1969.; P. ROSELLO: «La interdependencia entre el desarrollo educativo y el desarrollo económico-social», en *Supervisión Escolar* 9-10 (1969) 25-34; M. SIGUAN SOLER: *Educación y desarrollo*. Madrid. Publicaciones de la E.N.A.P., 1966. Se publican también por aquellos años traducciones significativas de la acogida de esa corriente, como son: W. G. BOWEN: *Determinación de la contribución económica de la educación: una aportación de los enfoques alternativos*. O.C.D.E., 1964; H. S. PARNES: *Previsión de las necesidades educacionales para el desarrollo económico y social*. O. C.D.E., 1962; T. W. SCHULTZ: *Valor económico de la educación*. México. Uteha, 1968. Finalmente podemos disponer también de algunos trabajos en esa línea que fueron recogidos en el *Boletín del Centro de Documentación*: los de Halsey, Floud y Anderson, sobre «Educación, economía y sociedad», en los números 30 y 32 de 1969, pp. 28-38 y 46-50; el de Harbison y Myers, «La planificación de la educación y la prosperidad económica», en las páginas 3-8 del número 45, correspondiente al año 1972, etc.

<sup>17</sup> J. BASCUÑÁN CORTÉS: *Educación y Trabajo. Análisis Histórico-Comparado de las Políticas de Formación de los Trabajadores en España (1949-1969)*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 1992.

contribuir al incremento de la producción agrícola, favorecer el adiestramiento en el desempeño de tareas industriales de los excedentes de mano de obra agrícola, y readaptar la mano de obra a las nuevas exigencias productivas. Ese conjunto de acciones comprende ordenamientos legales como los de 1949, 1953, o 1967; medidas específicas de formación profesional y ocupacional, capacitación agrícola, formación profesional industrial, acción de la Oficina Sindical de Formación Profesional Acelerada, etc. Anotemos aquí, también, que el texto legal que ordenaba el II Plan de Desarrollo Económico y Social, en 1969, afirmaba el estímulo que el Estado debía prestar a la investigación, formación y especialización, difusión e información técnica y científica; alentaba un esfuerzo dirigido a la investigación de tipo aplicado y de desarrollo en sectores estratégicos prioritarios.

Las mismas realidades y circunstancias van generando progresivamente un reto a la política educativa en su respuesta a esas necesidades: cambio de direcciones y orientación técnica, ordenamiento más racional de sus actuaciones, diagnóstico cuidado de problemas y necesidades, directrices y bases para producir transformaciones en el modelo pedagógico. Solo podemos mencionar unos pocos hechos, pero su apretada cita revela algunos sugerentes objetivos para la atención historiográfica<sup>18</sup>. Aquella concepción significaba, por una parte, reconocer, proponer y estimular la inversión en educación, creaba un ambiente favorable a consolidar el apoyo a la educación; desde otro punto de vista esa consideración impulsaba a reafirmar con más y mayor insistencia el sentido de la educación como derecho individual y como deber de la sociedad, abría las formulaciones propias de Régimen sobre la extensión y democratización de la enseñanza; aquel planteamiento conducía, en fin, a demandar y buscar respuestas nuevas, actualización de los fines de la enseñanza, ajuste de sus objetivos a la preparación para la vida... La necesidad formativa general, a la que aludo, servía al mismo tiempo para asentar la demanda de una formación cultural de base. En la sociedad española de los sesenta se vinculan con ello dos avances notables: uno es la ampliación del período de escolaridad obligatoria hasta los catorce años, en 1964, que guarda relación con las necesidades del Plan de Desarrollo «para lograr una proyección más amplia de las actividades educativas en beneficio de todos los españoles», según dice la propia disposición legal que la implanta; el otro, la unificación, en 1967, del primer ciclo de Enseñanza Media, y el consecuente plan de estudios del Bachillerato Elemental, que se proponía también alcanzar «una cultura general de base» planteada como útil y previa a la posterior entrada en la vida productiva. Pero además, y aunque luego deberíamos hablar de faltas de previsión, la «explosión escolar» y las actuaciones de los Planes de Desarrollo iban a presentar o anticipar, al menos, algunas reflexiones o llamadas a una mejor —más racional— planificación de toda esa política, y a una administración más técnica y eficaz: en 1964 el III Congreso Nacional de Pedagogía hablaba de una meditada planificación de realizaciones y

<sup>18</sup> Para estos años cfr. M. LORA TAMAYO: *Política educativa de una etapa. 1962-1968*. Madrid. Editora Nacional, 1974.

actividades educativas; en 1966, se organizaba el primer curso de Técnicas de Administración de la Educación (en el Centro de Formación y Perfeccionamiento de Funcionarios); en 1968 se celebra el primer curso de Planificación de la Educación en la Escuela Nacional de Administración Pública<sup>19</sup>; y todo ese ambiente iba a propiciar la realización de trabajos y estudios en torno a estos temas<sup>20</sup>.

Pero además, se habían abierto nuevas perspectivas del papel de la Universidad en las transformaciones de la vida española que se producían y se deseaban por aquellos años; la Universidad, a partir de 1956, alcanza una cierta madurez crítica –en el decir de Aranguren– y prepara importantes enfoques de apertura: «educación 'para' la libertad: suscitación y cultivo de los hábitos por los cuales es posible una convivencia entre discrepantes» llega a escribir Pedro Laín, que entiende la Universidad como vivero de hombres social y políticamente capaces de *convivir en libertad*<sup>21</sup>. Desde entonces, y sobre todo en 1965, hay una decisiva transformación generacional; como ha señalado Hernández Sandoica se produce la aparición de una contradictoria y conciliadora voluntad de intervención política<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Los temas allí tratados fueron: Conceptos teóricos fundamentales. Técnicas de análisis de la oferta. Métodos de planificación de la educación. Planificación operacional. Planificación de la Educación y Empleo. Y entre otras conferencias se impartieron las de: José Perarnau Llimós, sobre la planificación integral de la educación; José María Paredes Grosso, que abordaba el tema de la planificación de la educación por el método de necesidades de empleo; Louis Emmerij, en torno a la previsión de la mano de obra en el marco de la planificación de la educación; Rafael Bermejo, sobre análisis cuantitativo de un sistema de educación; o M. Utande Igualada, cuya intervención versaba sobre la planificación de la educación y la enseñanza secundaria en España.

<sup>20</sup> Sirvan como muestra informativa: C. CARRASCO CANALS: *La carta (mapa) escolar: un instrumento de planificación de la educación*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1968; J. COSTA RIBAS: «Consideraciones sobre el mapa escolar y la reforma educativa», en *Supervisión Escolar* 9-10 (1969) 99-107; R. Díez HOCHLEITNER: *Política y financiación de la educación*. Madrid. Escuela Nacional de Administración Pública, 1967; L. EMMERIJ y otros: *Planificación educacional*. Madrid. Escuela Nacional de Administración Pública, 1969; C. IGLESIAS SELGAS: *La planificación del desarrollo de la enseñanza en España*. Madrid. Sindicato Nacional de Enseñanza, 1966; R. MEDINA RUBIO: «El principio de coordinación y la moderna administración educativa periférica en España», en *Revista Española de Pedagogía* 105 (1969) 57- 71; Z. RAMO TRAVER: «El mapa escolar, instrumento de planificación y organización educativa», en *Organización Educativa* 11 (1965) 11-27; VV.AA.: *La educación y la administración pública*. E. N.A. P., 1969.

<sup>21</sup> P. LAÍN ENTRALGO: *El problema de la Universidad*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1968, p. 69.

<sup>22</sup> Hay que remitir, en este caso, a las obras de: J. M. CASTELLET y otros: *La cultura bajo el franquismo*. Barcelona. Enlace, 1977; EQUIPO COMUNICACIÓN: «Universidad y cambio social en España», en *Cuadernos para el Diálogo* n° 38, 1973; F. FERNÁNDEZ BUEY y otros: «El movimiento universitario bajo el franquismo. Una cronología (1940-1975)», en *Materiales* 2 (1977) 51-70; E. HERNÁNDEZ SANDOICA: «Universidad y oposición al franquismo: reflexiones en torno a los sucesos de 1965 en Madrid», en J. TUSELL, A. ALTED Y A. MATEOS (eds.): *La oposición al régimen de Franco. Estado de la cuestión y metodología de investigación*. Madrid. U.N.E.D., 1990 t. II, pp. 185-190; J. L. LÓPEZ ARANGUREN: *El futuro de la Universidad*. Madrid. Taurus, 1962; J. L. LÓPEZ ARANGUREN: *El problema universitario*. Madrid. Nova Terra, 1968; F. MARSAL: *Pensar bajo el franquismo. Intelectuales y política en la generación de los años cincuenta*. Barcelona. Península, 1979; C. PARÍS: *La Universidad española actual: Posibilidades y frustraciones*. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1974; E. TIerno GALVÁN: *La rebelión juvenil y el problema en la Universidad*. Madrid. Seminarios y Ediciones, 1972.

Todo ello irá planteando la pertinencia de definir unas bases para la reordenación de nuestro sistema escolar, naturalmente en la dirección de hacerlo más acorde con las necesidades y circunstancias del momento. Las *Bases para una nueva política educativa*, el famoso «Libro Blanco», presentado por el Ministerio en los inicios de 1969, analizan la realidad, distinguen problemas y deficiencias, apuntan soluciones y suscitan un debate<sup>23</sup>. La respuesta a las situaciones detectadas significaba otra clara propuesta de adaptar la educación española a las cambiantes exigencias del educando y de la sociedad, con varias referencias interesantes que aparecen en la introducción al mismo del Ministro de Educación y Ciencia: allí hay opción, pero invitación, también, a «recibir, contrastar y acoger» —se dice— la crítica razonada; no se trata de imponer las ideas, «sino de lanzarlas al debate crítico de la opinión pública». El texto, por otra parte, contiene una insistente denuncia de las desigualdades educativas originadas o relacionadas con el status social y las posibilidades educativas de las familias, y reconoce la existencia de barreras, élites, discriminaciones, etc.; para postular, en definitiva, la igualdad ante la educación. Pero sobre todo hay una implicación mucho más ambiciosa, significativa y difícil. Cabe reflexionar más, sin duda, acerca de la declaración del Ministro respecto a hacer de la futura reforma educativa una «revolución pacífica y silenciosa»; la más eficaz y profunda, añade, para conseguir una sociedad más justa. Al servicio de esa proyección social más amplia, y ahora más comprometida, el Libro Blanco proponía conformar el sistema educativo español de manera ajustada con la estructura ocupacional, de forma flexible y adaptable «a la continua transformación social y económica», con una enseñanza superior que desde su espíritu investigador aliente el desarrollo social y cultural, y con unos servicios de educación permanente, que hagan posible, al mismo tiempo, no solo la reanudación de los estudios y la renovación de los conocimientos, sino las readaptaciones ocupacionales y la promoción profesional.

Lo que he venido anotando hasta aquí, nos sitúa ante un nuevo ámbito de trabajo y observación histórico-pedagógica de la época que presentamos. En él, parecen básicas dos referencias: una primera consideración nos pone de relieve el tema de la concepción tecnocrática del Estado y la construcción, en consecuencia, de un modelo educativo tecnocrático; la segunda, es obvio, se concreta en la consiguiente reordenación legal del sistema escolar, y por lo tanto en la necesaria profundización en el análisis de la Ley General de Educación de 1970. Una reforma, por lo demás, que permanecía fiel a dos grandes principios: la formación ha de inspirarse en el concepto cristiano de la vida, en la tradición y cultura patria.

Contamos ya con algunas aportaciones muy precisas y sugerentes de Francisco Beltrán —a la que luego me referiré— y de Manuel de Puelles; estudios que han incidido en sendas lecturas pedagógicas del modelo de Estado tecno-burocrático español. Un fenómeno ciertamente nada sencillo, como bien advierte Puelles, y

<sup>23</sup> *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

que, por lo tanto, está reclamando trabajos que superen las primeras aproximaciones. En esa línea, el propio profesor Puelles ha cuestionado recientemente si la reforma de 1970 era solo fruto de una mentalidad tecnocrática, o contenía y presentaba otros rasgos y direcciones; ha planteado el interrogante sobre si los objetivos de la política entonces diseñada eran los propios de una política tecnocrática interesada exclusivamente por la eficiencia y las relaciones con el desarrollo económico; ha abierto, en definitiva, una interesante pregunta sobre los episodios y sentidos de la confrontación entre *políticos* y *técnicos*. Hay en ella, según Puelles, elementos propios de la ideología tecnocrática (asesoramiento técnico y profesional, relación con la situación económica y social, búsqueda de eficacia, etc.), pero hay también otros elementos innovadores y modernizadores; fundamentalmente uno con gran trascendencia social: trabajar por el principio de igualdad de oportunidades, romper la estructura bipolar, y estratificada socialmente, que se produce en España, ofrecer una enseñanza común desde los 6 a los 14 años a los niños y niñas del país. ¿Un intento, de nuevo, regeneracionista?, se pregunta<sup>24</sup>. No olvidemos que la propia ley recogía algunos puntos esenciales en ese aspecto como la consideración del derecho de todos a la educación y el reconocimiento de la misma como «servicio público fundamental», la priorización de la política tendente a implantar la E.G.B., y la llamada a hacer efectivo aquel principio de igualdad de oportunidades. La Ley Villar entraba más en esas cuestiones que en algunos postulados defendidos particularmente hasta entonces por el desarrollismo. Aunque, pese a ello, es significativo, por ejemplo, lo que el Ministro dice sobre la demanda social de educación: «Una demanda cada vez más sentida, porque los hombres ven también, cada vez con más claridad, que el único camino de auténtica promoción social está en la elevación de su nivel cultural. Tenemos todos una enorme responsabilidad en este terreno, pues en un decenio –de deteriorarse el crecimiento de la educación– España podría estar condenada a ser la gran suministradora de peones a toda Europa»<sup>25</sup>.

Para un actor tan importante en la preparación y puesta en marcha de la ley, como es Ricardo Díez Hochleitner, la reforma estaba proyectada hacia el futuro de España y contenía actuaciones basadas en los principios de democratización, igualdad de oportunidades, educación permanente y educación de calidad. No le faltaba planificación, ni previsión, sin embargo –señala– «faltó la voluntad política» para esa visión de futuro. Las razones o motivos que produjeron la realidad que afirma ese juicio, sin duda fundado, han de ser otro objeto de análisis en el estudio de este acontecimiento que tras veinticinco años es ya histórico.

Algunas reflexiones sociológicas son realmente interesantes y considerables, aunque requieren mejores investigaciones históricas. Las podemos, quizás, resu-

<sup>24</sup> «Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970», en *Revista de Educación*, nº extra «La Ley General de Educación veinte años después».

<sup>25</sup> «Discurso del Ministro de Educación y Ciencia ante el pleno de las Cortes en defensa del dictamen de la Ley General de Educación», en *Vida Escolar* 121-122 (1970) 5.

mir en dos aportaciones de Carlos Lerena y Félix Ortega<sup>26</sup>. El primero estima que la reforma de 1970 es «una respuesta política» a una difícil situación política, una contribución «al proceso de readaptación en los campos ideológico y político», un instrumento para legitimar la nueva estructura de relaciones entre grupos y clases; su trabajo es un estimulante análisis de la relación entre educación y estructura social, y de las funciones sociales del sistema de enseñanza «tecnicista». Ortega, por su parte, considera el papel de la reforma de 1970 de cara a la legitimación del orden social desde nuevas bases culturales, y afirma que su proclamación de principios liberales buscaba mostrar las posibilidades de cambio que ofrecía el franquismo.

## 2. LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

Los motivos e intereses ideológicos asociados –como vimos– a la educación del nacional-catolicismo tienen un reflejo de fácil observación en muchos aspectos de la actividad escolar; una actividad que va a insistir fundamentalmente en considerar la enseñanza religiosa como esencial, y en dar la mayor importancia y relieve a la formación patriótica. Recordemos que se propugna una «sólida instrucción religiosa» para los bachilleres en 1938; y que en esa misma ocasión, las enseñanzas de Geografía e Historia inciden preferentemente en la historia del Imperio Español, y en los fundamentos ideológicos de la Hispanidad; recordemos, también, la importancia concedida por la orientación universitaria de 1943 a la formación religiosa y a la difusión del espíritu político del Movimiento; y recordemos, sobre todo, que la enseñanza primaria es considerada, en 1945, como instancia decisiva en la misión de conseguir la educación religiosa de la juventud y de «unificar la conciencia de los españoles al servicio de la Patria». Tal vez no esté de más evocar la conocida circular de 5 de Marzo de 1938, que es un documento programático esencial para ese tema y época. En ella se insta a dedicar varias sesiones semanales a la enseñanza del Catecismo y la Historia Sagrada; se alienta a lograr un ambiente escolar influido y dirigido por la doctrina cristiana; se incita a extraer consecuencias religiosas y morales de la enseñanza de las Ciencias, de la Geografía, de la Historia etc.; se pide la lectura frecuente del Evangelio en las aulas; se presenta la Historia como medio de cultivar el patriotismo; se reclama el ejercicio diario escrito en los cuadernos de trabajo sobre un tema religioso, patriótico o cívico.

Así pues, intensa formación religiosa para los maestros y maestras, concepción del Magisterio como militancia y apostolado, celebración de la fiesta escolar de la

<sup>26</sup> C. LERENA: *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Madrid. Ariel, 1976; F. ORTEGA: «Educación y desarrollo capitalista en España(1959-1974)», en *Cuadernos de Realidades Sociales* 14-15 (1979) 103-122; «Las ideologías de la reforma», en *Revista de educación* n° extra ya citado, pp. 31-46; *Las contradicciones sociales de la modernización*. Madrid. Edersa, 1991. Una perspectiva y enfoque que tal vez convenga completar en: V. BOZAL, L. PARAMIO, E. ÁLVAREZ Y M. PÉREZ GALÁN: *La enseñanza en España*. Madrid. A. Corazón, 1975.

Exaltación de la Cruz, actividades religiosas en la escuela, asistencia a la misa parroquial, importancia atribuida y dedicación prestada a la enseñanza religiosa... lo religioso impregnará la vida toda de las instituciones escolares; ha de ser algo más que una asignatura o materia de aprendizaje, según afirmaba ya en 1938 la mencionada circular del Servicio Nacional de Primera Enseñanza. Por otro lado, para la formación del patriotismo se tiene en cuenta el pensamiento del fundador de la Falange, y se pretende fundamentarla en la creación de una fé en un destino común. Una formación que autores como Serrano de Haro, Maíllo, o Pedro Laín, quieren conseguir a través de un trabajo destinado a la adquisición de conocimientos, el estímulo del sentimiento patrio y el incentivo, igualmente, de la acción y el servicio a la patria. En otro lugar<sup>27</sup> he ofrecido un sintético panorama de algunos de los modos de esa enseñanza en la escuela, y de las formas en que se hacía a través del desarrollo de diferentes ámbitos de la formación: la Geografía debía contribuir a la formación del patriota ilustrando, por ejemplo, el carácter unitario del alma española, por encima de divisiones físicas y políticas, la Geografía señalaba la hermandad entre nuestros pueblos y regiones, descubría nuestras potencialidades; la Historia presentaba siempre ideales o grandezas, en una rotunda afirmación españolista y patriótica; las lecturas escolares incidían del mismo modo en la educación social y cívica por medio de cuestiones como el carácter de la familia española como recurso formativo, el respeto a la autoridad, o la obediencia, acudiendo a despertar y mantener ideales expuestos en biografías de héroes o de mártires, etc. Allí mismo me he fijado en algunos rasgos principales de esa formación vehiculizada a través de singulares lecciones conmemorativas —Estudiantes Caidos, José Antonio, 18 de julio, 1º de Octubre, Día de la Victoria, etc—, de los cursos o programas de formación nacional sindicalista, y de una básica educación política. Algunos de los valores transmitidos en esas lecciones son: hermandad, autoridad, jerarquía, disciplina, lealtad, heroísmo, orden, armonía social. Hay una considerable literatura pedagógica en esos años, que merece todavía análisis más detenidos, y que nos da a conocer algunas referencias pedagógicas y didácticas que considero básicas por su incidencia en ese tema central para las prácticas escolares<sup>28</sup>. Las consideraciones didácticas, simplificadas y muy escasas, que pueden extraerse nos dibujan un cuadro en el que las enseñanzas de tipo religioso y patriótico han de hacerse de forma «elevada» y «ascendente», «vibrante», con «pasión vehemente», y con el fin, siempre, de despertar una voluntad firme y resuelta, constructiva; la Historia, por su cuenta, ha de hacer una nueva revisión, interpreta-

<sup>27</sup> A. MAYORDOMO y J. M. FDEZ. SORIA: *Vencer y convencer. Educación y política, España 1936-1945*. o.c.

<sup>28</sup> Cfr. E. BERNAL: *Orientaciones escolares*. Madrid. Escuela Española, 1945; V. GARCÍA HOZ: *Pedagogía de la lucha ascética*. Madrid. Rialp. 1941; A. J. ONIEVA: *La nueva escuela española (realizaciones prácticas)*. Valladolid. Librería Santarén, 1939; A. SERRANO DE HARO: *Los cimientos de la obra escolar. Pedagogía práctica en el primer grado*. Madrid. Escuela Española 1944; J. TALAYERO: «La metodología en la escuela primaria», en *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*. Burgos. Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, vol II, pp. 71-83.



ción y selección de hechos históricos, en función de la lograda unidad política y religiosa de España; las lecturas han de ser aprovechadas para mantener con fuerza el ideal y el tesón patriótico, utilizando la admiración y la emoción que proporcionan biografías o hechos históricos decisivos. Hay una proclamación reiterada de la pedagogía auténtica, española, y no extraña, de la pedagogía del dolor y del esfuerzo, de la pedagogía de la disciplina, la pedagogía ascética; un cierto recelo, por lo demás, a tecnicismos o «alardes vanos de Pedagogía científica», o a «técnicas más o menos enrevesadas», en el decir de Serrano de Haro.

Determinadas disposiciones y acciones de la política curricular son, del mismo modo, un campo de dedicación de indudable interés para el historiador de la educación; y sobre algunos de los rasgos de ese perfil de práctica pedagógica podemos fijar ahora nuestra atención. La ley de 1938 disponía una organización cíclica de las enseñanzas, significaba una destacada presencia y valoración formativa de la cultura clásica y humanística; la ordenación legal de la primera enseñanza, en 1945, habla de «transformaciones en el orden técnico» y de «innovaciones», se dice, en los instrumentos pedagógicos. Así son consideradas cuestiones como las que siguen: graduación en «armonía con el desarrollo psicológico» de los alumnos; organización cíclica de la enseñanza en tres grupos: Instrumentales, Formativas (Formación Religiosa, Formación del Espíritu Nacional, Formación Intelectual), y Complementarias; elaboración de cuestionarios que determinen las materias en cada período, actividades y ejercicios: desarrollo de actividades complementarias de tipo pedagógico y social; establecimiento por primera vez de la cartilla escolar y certificado de escolaridad.

La práctica impuesta por la ley, no obstante, ofrece dos realidades muy significativas; las determina de esta forma el artículo 14: «El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria»<sup>29</sup>. Un hecho —la separación de sexos en la enseñanza primaria— que, por cierto, persistiría en la reforma de 1965, aunque entonces no se adujeran razones.

Por otro lado, instancias e instrumentos pedagógicos tan esenciales como las disciplinas y los textos presentan, en su carácter y formas, evidentes signos de las orientaciones que comentamos. Los estudios sobre estos últimos nos han acercado, gracias a interesantes trabajos<sup>30</sup>, los elementos ideológicos de los contenidos

<sup>29</sup> Cfr. algunas notas al respecto de la educación de la mujer en: M. C. AGULLO DÍAZ: «Mujeres para Dios, para la Patria y para el Hogar (La educación de las mujeres en los años 40)», en *Mujer y Educación en España. 1.868-1977*. VI Coloquio de Historia de la Educación. Universidad de Santiago, 1990, pp. 17-26; A. COSTA RICO: «Guirnalda de la Historia». La construcción cultural y social del género femenino en la escuela del franquismo», en *Mujer y educación en España...* o. c., pp. 112-119; C. FLECHA: «Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el Régimen de Franco», en *Historia de la educación* 8 (1989) 77-97; S. MARQUÉS: «La mujer en los textos de la Inspección Provincial de Primera Enseñanza de Gerona durante el franquismo», en *Mujer y Educación en España...* o. c., pp. 203-209.

<sup>30</sup> Han iniciado de forma muy estimable ese trabajo, además de Cámara y Gervilla, en sus obras ya citadas: G. CÁMARA VILLAR: «Adoctrinamiento político en la escuela del franquismo: Nacional-Ca-

educativos; nos han dado a conocer los modos con los que éstos insisten en los aspectos normativos y de legitimación; nos han mostrado el sistema de valores que defienden y vehiculizan, sirviéndose y atendiendo fundamentalmente de textos utilizados en el nivel de enseñanza primaria. De esa manera descubrimos el sentido adquirido por conceptos como tradicionalismo, jerarquía, autoridad, unidad, corporativismo, orden, obediencia; así aparecen la idealización del modelo familiar y de la escuela, los falseamientos de la realidad histórica, la constante apelación nacionalista, la reiteración de los valores religiosos, la identificación de lo nacional con lo católico<sup>31</sup>.

Pero los primeros y tibios signos y medidas de modernización pedagógica no se producen hasta 1953, demostrando el momento de apertura conseguido o intentado por el Ministerio Ruiz-Giménez. En esa fecha se promulgan los nuevos «Cuestionarios», que –con su indicación ordenada de contenidos y orientaciones y con sus propuestas metodológica– iban a regular la actividad práctica de los maestros<sup>32</sup>. Acción pionera y cautelosa, como decía, ya que los propios Cuestionarios se presentan como «respetuosos» con la tradición escolar, huyendo de «innovar en exceso», pero deseosos de ajustarse «a los postulados actuales de la ciencia pedagógica»; desde esa consideración, propugnarán una enseñanza activa, vinculada y aplicada a la realidad. Sobre esos Cuestionarios contamos con el testimonio de un protagonista de excepción, Adolfo Mañlo, que ha resaltado en ellos la intención que les animaba de atender la necesidad de dotar a las tareas escolares de «un sentido didácticamente eficaz», así como las dificultades contextuales para su puesta

tolicismo y textos escolares. 1936-1951», en *Infancia y Sociedad en España*. Granada. Hesperia, 1944; M. CLEMENTE VINUESA: *La Historia en los textos escolares de las escuelas primarias (1945-1975)*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, 1980; C. GARCÍA CRESPO: *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*. Ed. Universidad de Salamanca, 1983.

<sup>31</sup> Cfr. igualmente: R. CALAF Y MASACHS: «Educación geográfica 1940-1982(El ciclo de enseñanza primaria)», en *Historia de la Educación* 8 (1989) 63-75; H. CAPEL: «La Geografía española tras la Guerra Civil», en *Geocrítica* n° 1, año 1976; A. HEREDIA SORIANO: «La filosofía en el bachillerato español (1938-1975)», en *Actas del I Seminario de Historia de la Filosofía Española*. Universidad de Salamanca. 1978; A. LUIS GÓMEZ: *La Geografía en el bachillerato español 1936-1970*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 1985; MARTÍNEZ RISCO, L. DAVIÑA: *O ensino da história no bacharelato franquista (período 1936-1951)*. Ed. do Castro. Sada, A Coruña, 1994; A. DE MIGUEL: «La transmisión de las ideologías autoritarias a través de los textos escolares», en *Cuadernos de Pedagogía*, supl. n° 3, 1976; Y. NGUETTA: «Le General Franco dans les livres scolaires franquistes», en *L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique Latine du XVII siècle a nos jours*. Tours. C.I.R.E.M.I.A., 1986, pp. 381-402; G. PASAMAR ALZURIA: *Historiografía e ideología en la posguerra española: la ruptura de la tradición liberal*. Universidad de Zaragoza, 1991; M. TUÑÓN DE LARA: «La interpretación «policial» de la Historia», en *Cuadernos de Pedagogía*, supl. n° 3, 1976; F. VALLS: *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1936-1951)*. Barcelona. A. Bosch (ed.), 1983; R. VALLS MONTES: *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista (1938-1953)*. I.C. E. de la universidad de Valencia, 1984.

<sup>32</sup> *Cuestionarios Nacionales para la enseñanza Primaria*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, 1953. Es destacable, además, que una orden de 27 de Diciembre de 1954 (B.O.E. 19-II-1955) creaba el «Centro de Orientación Didáctica» con el propósito de estudiar cuestiones didácticas generales, y en especial las que afectaban a las enseñanzas primaria y medias.

en marcha: falta de acogida y desgana en los profesionales, la depuración –confiesa– «había raído muchos entusiasmos profesionales»; desorientación, tras el hábito adquirido con la rutina de las Enciclopedias escolares, donde todo estaba tratado, resumido, y dispuesto para la memorización»<sup>33</sup>. Y disponemos también de una lectura hecha desde la óptica de un especialista en Didáctica, el profesor Beltrán Llavador<sup>34</sup>, quien señala tres hechos que, a mi juicio, son centrales en este tema: la relevante «modernidad» que aparece en el campo de la Lengua Española, sus claras inconsistencias y contradicciones, y su reiteración de rasgos, principios, o finalidades ideológicas, particularmente en el caso de los de Historia. Curiosamente estos cuestionarios y los de Lengua habían sido redactados por la misma persona, D. Adolfo Maíllo.

Por otra parte toda la actividad desplegada por el «Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria» (C.E.D.O.D.E.P.), desde su creación en 1958 es una nueva muestra de aquella intención, estímulo, preparación, y divulgación de acciones encaminadas a modernizar e innovar la práctica de los profesores en las escuelas<sup>35</sup>. El profesor Escolano ya ha señalado que es la innovación que mejor expresa la voluntad modernizadora del sistema en esta fase de transición de la autarquía al período tecnocrático<sup>36</sup>. La producción pedagógica de esos años –sus fuentes, sus propuestas, sus aplicaciones– hay que estudiarla con más detenimiento en trabajos de Adolfo Maíllo, Ambrosio Pulpillo, Arturo de la Orden, Alvaro Buj, Victorino Arroyo del Castillo, Eliseo Lavara, Aurora Medina, Juan Manuel Moreno, Consuelo Sánchez Buchón, etc. Algunos indicadores detectados en una primera aproximación que yo mismo estoy realizando, me parecen ya ilustrativos: el aliento a la medida del rendimiento escolar, a la evaluación del sistema, la preocupación por una escuela eficiente, y, por lo tanto por la racionalización del trabajo escolar y el cuidado de la organización, la preocupación didáctica. La revista *Vida Escolar* es exponente y altavoz de todo ese interés.

Una importante referencia de ese enfoque es la aprobación por la O.M. de 22-IV-1963 de las promociones escolares de fin de curso, y la redacción por parte de C.E.D.O.D.E.P. –en colaboración con la Inspección Central, Comisión Episcopal de Enseñanza, Frente de Juventudes y Sección Femenina– de los niveles mínimos de las tareas correspondientes a cada curso y materia<sup>37</sup>. Los cambios en el trabajo

<sup>33</sup> A. MAILLO: *Historia crítica de la Inspección escolar en España*. Madrid. Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación, 1989, pp. 316-317.

<sup>34</sup> F. BELTRÁN: *Política y reforma curriculares*. Universitat de València, 1991.

<sup>35</sup> *Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1968.

<sup>36</sup> «Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)», en *Revista Española de Pedagogía* 192 (1992) 300.

<sup>37</sup> Cfr. *Vida Escolar* números 55 y 56, año 1964. Además, es muy clarificadora la lectura, en la misma revista, y entre otros, de los artículos: V. ARROYO: «Aprendizaje y trabajo escolar», 54 (1963) 4-6; A. DE LA ORDEN: «Programas, niveles y trabajo escolar», 53 (1963) 2-4; A. MAILLO: «La eficiencia en la escuela», 50 (1963) 2-5; J. M. MORENO: «Los factores de la eficacia docente», 69 (1965) 3-5; A. PULPILLO: «Planeamiento del trabajo escolar por cursos» 51-52 (1963) 5-7.

didáctico apuntan no solo a la adquisición de conocimientos, sino a la realización de ejercicios que revelen asimilación y aplicación; instan a los maestros y maestras a evitar procedimientos didácticos «inspirados en el memorismo, la rutina y la repetición de definiciones y clasificaciones»; quieren motivar la enseñanza desde «situaciones de aprendizaje»; preconizan un trabajo escolar concebido de forma activa, motivadora y sistemática.

El carácter del tema hace preciso, como anticipaba, un estudio en profundidad de aquella considerable tarea de documentación, publicaciones, perfeccionamiento profesional, orientación metodológica y centros de colaboración pedagógica; nos hace falta un análisis detenido de sus aportaciones a una difícil innovación en las aulas, ligada al conocimiento de aspectos psicológicos del aprendizaje, a la racionalización de las actividades escolares (programas, niveles, unidades), a la medida del rendimiento escolar, etc.; se hace necesaria, pienso, una adecuada indagación histórica en sus vías y productos, una iluminación de su sentido y modos, de sus fuentes y orientaciones, y de los resultados obtenidos o repercusiones alcanzadas. Para ese fin, deberemos utilizar el boletín informativo *Perfil* y de nuevo la revista *Vida Escolar*; será conveniente acudir a testimonios personales inestimables, o a publicaciones importantes como *Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar* (1960), *Guía práctica para las escuelas de un solo maestro* (1961), *Orientaciones Pedagógicas para Directores escolares* (1965), *Organización y Supervisión de escuelas* (1966), etc. He iniciado una dedicación a estos temas, y la tarea parece amplia.

Precisamente las actividades del C.E.D.O.D.E.P. darían impulso para una tercera etapa de importante innovación curricular, que Beltrán sitúa en el contexto de la «lógica tecnoburocrática» del curriculum. Me sumo a la apreciación de que algunos de los cambios más interesantes producidos durante la década de los sesenta son propiciados por los nuevos cuestionarios de enseñanza primaria de 1965, que pretenden un mayor ajuste de los contenidos y de los procedimientos utilizados a las modernas consideraciones psicopedagógicas sobre el aprendizaje, una presencia real del principio de la actividad, una organizada programación de actividades, experiencias, y niveles de rendimiento en las aulas. Los cuestionarios lo reconocen expresamente así cuando enumeran las cualidades generales que se han exigido para alcanzar los objetivos propuestos: los cambios producidos en las distintas esferas de la vida como consecuencia, se dice, del rápido desarrollo; su intención de buscar la plenitud de la formación integral del educando y su adaptación a las necesidades de la sociedad española actual; una mayor comprensión del proceso de aprendizaje basada en los avances de la Psicología y la Pedagogía. Y cuando recuerdan las técnicas de elaboración utilizadas: argumentos psicodidácticos, investigaciones experimentales, estudios de educación comparada..., pero también, y hay que reparar en ello, las «advertencias» de la Sociología y los supuestos del Plan de Desarrollo, que, se explicita, «prescribieron la entrada en la escuela de ciertos contenidos disciplinarios utilísimos para la adaptación y triunfo definitivo

del educando en su vida social y profesional»<sup>38</sup>. La valoración que hace otro especialista en Didáctica, el profesor Rodríguez Diéguez, es también muy positiva: para él, es probablemente, dice, «la reforma que ha producido un cambio cualitativo más profundo en la educación española», es una reforma claramente definida, planificada e implementada de forma eficaz<sup>39</sup>. Beltrán, por su parte, en la obra ya citada, afirma que los Cuestionarios reflejan una nueva racionalidad técnica, son, en su opinión, «un hito importante» de las reformas curriculares.

Más hechos confirman, al menos teóricamente, esa tendencia. La ley que reforma la enseñanza primaria en 1965, creaba dos nuevos organismos: el Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica y el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional.

El camino hacia una programación racional de los procesos escolares había comenzado. Y en esa tendencia se iba a situar la conocida Ley Villar, en 1970; es curioso observar cómo la propia ley, en su exposición inicial, afirmaba que su función jurídica «estará supeditada en todo momento a los imperativos de la técnica pedagógica». La L.G.E. insistía en aspectos como la adecuación de los contenidos y métodos a la evolución psicobiológica de los alumnos, la utilización de los métodos activos, el desarrollo de la creatividad, el incentivo de la educación personalizada, el reconocimiento del derecho a la orientación educativa y profesional, la educación permanente, la flexibilidad del sistema educativo, la mejora del rendimiento, la incorporación de técnicas y metodologías innovadoras, la vinculación de los contenidos con las necesidades del momento. Renovar los planes de estudio, introducir modernos medios y métodos de enseñanza y fomentar la eficiencia del profesorado fueron las urgentes intervenciones que abrieron el desarrollo inicial de la Ley.

En ese orden de cosas quisiera destacar algunas acciones. Así, las nuevas orientaciones pedagógicas de la E.G.B., aprobadas en Diciembre de ese mismo año 1970, constituyen un documento básico para recoger aquí, en principio, su sentido y sus prescripciones<sup>40</sup>. Según se resumen allí, estas son las innovaciones más importantes de la reforma: educación personalizada, programación del currículum en torno a áreas de expresión y de experiencia, fidelidad de la enseñanza al progreso continuo de la ciencia, innovación didáctica, conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente, orientación y tutoría permanente, evaluación continua, coordinación del profesorado, creación de un estilo propio de cada centro, reorientación permanente del sistema y de los centros educativos.

Además está presente en la Ley la idea —sin duda interesante— de la educación como hecho y dedicación científica y profesional; la consideración de que es preciso incorporar a la reforma mecanismos que sirvan para contrastar «por vía de ensayo» sus virtualidades prácticas, y que sean capaces de autocorregir los aspectos

<sup>38</sup> Cfr. *Vida Escolar* 70-71 (1965) 2-3.

<sup>39</sup> «Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares», en *Bordón* 3 (1990) 259-260.

<sup>40</sup> Cfr. *Vida Escolar* 124-126, Diciembre de 1970-Febrero de 1971.

necesarios; la idea, en definitiva de la experimentación. Un decreto del mismo mes de agosto de 1970<sup>41</sup> disponía la creación de los centros experimentales pilotos y el establecimiento de enseñanzas con carácter experimental en centros ordinarios. Este era un tema presentado como esencial, aún antes de la promulgación de la Ley; la creación de los I.C.E. en 1969<sup>42</sup> ya se justificaba desde la consideración de que «uno de los objetivos más urgentes y básicos de la reforma es, sin duda alguna, el estudio de todas las cuestiones que afectan a la educación misma como empresa colectiva, tanto en el orden social como en los métodos y medios modernos que esta tarea requiere»; a ellos se encomendaba el análisis científico de aquellas cuestiones, la investigación activa en ese dominio que llama «de las ciencias de la educación», el asesoramiento técnico en los problemas educativos y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio, la formación pedagógica de los universitarios. Pero es más, el artículo 6º de aquella misma disposición legal creaba el «Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación», cuyo fin era coordinar todos aquellos esfuerzos, difundir sus resultados, y, en definitiva, el «estímulo constante de renovación pedagógica»<sup>43</sup>. Son referencias que, por otra parte, nos señalan también una tercera línea fundamental y prioritaria de actuación: el perfeccionamiento continuado del profesorado. Para establecer la necesaria coordinación, una O. 26-V-1971 creaba la Comisión Asesora de las Actividades que han de realizarse para la formación y perfeccionamiento del Profesorado.

Todavía está por hacer un riguroso estudio en profundidad de todo aquel importante despliegue pedagógico a través de la notable y abundante literatura profesional de aquellos años; una revisión de sus características y acciones, de su realidad o aplicación práctica; hace falta un análisis sobre qué hay de pretexto, de quiebra, o de apariencia en esas transformaciones; e incluso de sus relaciones, similitudes y diferencias con interesantes desarrollos y problemas de nuestra actual política educativa y curricular. De momento hay que suscribir dos apreciaciones interesantes que han hecho Beltrán y Viñao: las contradicciones entre los principios y las prácticas, entre las concepciones y los procedimientos; la discordancia – escribe Viñao – entre un discurso pedagógico innovador y la existencia de una organización administrativa del sistema muy distinta e inadecuada para esos planteamientos, poco conectada con aquella visión, y llena de inaplicaciones<sup>44</sup>.

<sup>41</sup> D. 2481/1970, de 22 de Agosto de 1970 (B.O.E. 7-IX). Ver también O. 30-IX-1970 (B.O.E. 21-XI).

<sup>42</sup> D. 1678/ 1969, 24 de julio de 1969 (B.O.E. 15- VIII).

<sup>43</sup> Ya en 1971 se organizan en él tres Secciones o departamentos para cubrir la «Investigación Educativa y Experimentación», la «Formación» y los «Sistemas de Innovación Educativa», O.5-I-1971 (B.O.E. 21-I); Cfr. para conocer vías y resultados de ese esfuerzo, A. ESCOLANO y otros: *La investigación pedagógica universitaria en España. 1940- 1976*. Salamanca. Ediciones de la Universidad- I.C.E., Anaya, 1980.

<sup>44</sup> Viñao escribe aludiendo a las Orientaciones Pedagógicas: «El resultado final sería el previsible: uno de esos documentos angelicales, de manual, tan típicos del discurso pedagógico oficial, situado más allá de toda constricción o límite, del bien y del mal, en lugares en los que es difícil hallar

### 3. LA CONFIGURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

La definición legal del aparato escolar durante la época del régimen franquista también nos deja entrever tres momentos o enfoques diferenciados; la sucesión cronológica de las disposiciones de mayor rango nos lo aclara sin duda: en una primera fase se produce la conformación básica del llamado nuevo orden educativo (Ley de 20 de Septiembre de 1. 938, reguladora de la enseñanza media; Ley de 29 de julio de 1943, sobre ordenación de la universidad; Ley de 17 de julio de 1945, sobre educación primaria); en una etapa posterior se articula legalmente la adecuación de la estructura educativa a las nuevas actividades productivas, persiguiendo un equilibrio entre lo profesional y cultural (Ley de 16 de julio de 1949, de Bases de la Enseñanza Media y Profesional; Ley de 26 de Febrero de 1953, sobre ordenación de la Enseñanza Media; Ley de 20 de julio de 1955, de Formación Profesional Industrial; Ley de 20 de julio de 1957, sobre enseñanzas técnicas); por último, la ordenación legal hace frente al tema de la extensión o generalización de la escolarización y al afianzamiento de una cultura general de base (Ley de 29 de Abril de 1964, de ampliación de la escolaridad obligatoria; Ley de 21 de Diciembre de 1965, sobre reforma de la enseñanza primaria; Ley de 8 de Abril de 1967, sobre unificación de las enseñanzas medias; Ley de 4 de agosto de 1970, general de educación y financiamiento de la reforma educativa).

En un primer momento la constitución y el desarrollo del sistema revela claramente una directriz importante de la política educativa: el dirigismo, el control, entendido —a la manera de Parsons— como vigilancia o prevención de desviaciones, el funcionamiento autoritario y centralizado. Haré, simplemente, tres anotaciones que ayudan a observarlo.

El control del profesorado es un tema importante, en ese aspecto, y una buena muestra de una política tendente a construir un sistema sobre el desmantelamiento de principios anteriores, un sistema en el que no quepa la disidencia, ni nada de lo que era considerado como doctrinas «disolventes», y posiciones opuestas al nuevo Régimen, un sistema cuyos agentes o «elementos contaminados» queden absolutamente controlados en sus conductas políticas y profesionales, en sus posiciones sindicales o asociativas. Aspectos profesionales, morales, religiosos, políticos en general, o de sindicación, fueron objeto o motivo de acusación y castigo; según disponía la O. 18-III-1939, sobre depuración de empleados de educación, eran causa suficiente para imponer sanciones, hechos como la aceptación de ascensos que no fuesen consecuencia del movimiento natural de las escalas, y el desempeño de cargos y prestación de servicios ajenos a la categoría y funciones del Cuerpo, pasividad evidente ante la posibilidad de haber cooperado en el triunfo del Movimiento, acciones u omisiones que implicaran significación antipatriótica y contraria al Movimiento Nacional. Una acción represora del pasado, pero también

referencias a la realidad (...)», en «La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito», *Revista de Educación* n° extra, 1992, p. 59.

preventiva, «constructiva» si hemos de utilizar la expresión que ya aparece, en 1938, en la ley de 9 de Febrero sobre responsabilidades políticas. Vale la pena escuchar al Ministro de Educación en 1943, cuando habla al primer Consejo Nacional del S.E.M. sobre esa tarea dolorosa, pero necesaria: «Como en un organismo vivo tiranizado por el mal. España tuvo que diseccionar zonas excepcionales de su masa vital»; y ello porque era preciso «devolver otra vez al Maestro español su dignidad de serlo. Había que celar con desvelo incansable por la ideología de estos cuadros de choque espirituales que constituían el frente pedagógico»<sup>45</sup>. El sistema debía configurarse desde y para esa seguridad<sup>46</sup>. Yo mismo he identificado resumidamente el tratamiento que la política y legislación educativa de los años 1939 – 1945 da a la formación y reclutamiento del profesorado primario con la intención de convertirle en un funcionario –instrumento de una causa política: necesidad de informes de las autoridades respecto a la conducta moral y política, para efectuar la matrícula; presencia destacada de la Educación Patriótica en los estudios; obligación de realizar los cursos de Instructores elementales del Frente de Juventudes, o de la sección Femenina; cursillos sobre formación política; establecimiento de una política de beneficios o méritos especiales, trato preferente, pues, por motivos político-ideológicos, para la selección y adscripción del magisterio, etc.<sup>47</sup>. Por otra parte, la ley de 1943 exigía para opositar a las cátedras universitarias la firme adhesión a los principios fundamentales del Estado, certificada por la Secretaría General del Movimiento.

La selección y control ideológico de los textos escolares es otro aspecto que, tal vez, convenga destacar como segunda constatación en este orden de cosas, y aunque deba ser también con breves ejemplos. En 1938, la mencionada ley de 20 de septiembre dispone la designación de una Comisión especial que dictamine fa-

<sup>45</sup> *Escuela Española* 91 (1943) 98-100.

<sup>46</sup> Para conocer datos sobre ese tema: W. ÁLVAREZ OBLANCA: *La represión de postguerra en León. Depuración de la enseñanza 1936-1943*. León. Santiago García ed., 1986; J. CRESPO REDONDO y otros: *Purga de maestros en la guerra civil. Las depuración del magisterio nacional de la provincia de Burgos*. Burgos. Ambito, 1987; M. E. NICOLÁS MARÍN: «Los expedientes de depuración: una fuente para historiar la violencia política del franquismo», en *Areas*, nº 9, 1989. En la obra de J. J. CARRERAS ARES y M. A. RUIZ CARNICER (ed.): *La Universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*. Institución Fernando el Católico. Zaragoza, 1991, se incluyen los estudios de J. M. NASARRE LÓPEZ: «Depuración de maestros en la provincia de Huesca», pp. 213-236, y de M. ORTI HERAS: «La depuración del Magisterio en la provincia de Albacete. El lenguaje de los expedientes de depuración», pp. 237-257. El análisis del hecho en Catalunya, puede seguirse en: J. GONZÁLEZ-AGAPITO: «La repressió a la postguerra: el magisteri de les comarques de Barcelona i el professorat de batxillerat de Catalunya (1939-1949)» en *Bulletí de la Societat Catalana de Pedagogia*, monogr. nº 1, 1988, pp. 6-16; S. MARQUÉS SUREDA: «La repressió en el magisteri gironí (1939-1949)», en *Bulletí...*, pp. 17-48, y «El magisteri públic gironí (1939-1941). La repressió» en VV.AA.: *La guerra civil a les comarques gironines (1936-1939)*. Girona, Cercle d'estudis Històrics i Socials, 1986; J. GONZÁLEZ AGAPITO y S. MARQUÉS: *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943)*. Barcelona. Institut d'Estudis Catalans, 1996.

<sup>47</sup> A. MAYORDOMO PÉREZ: «El Magisterio Primario en la política educativa de la posguerra (1939-1945)», en J. RUIZ BERRIO (ed.): *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 262-271.



vorablemente los libros que podrán ser utilizados en las escuelas públicas y privadas, a los que se exigirá «un nivel de calidad pedagógica, científica y política que responda a los ideales del Nuevo Estado»; en 1945, la ley de Educación Primaria exige a los libros de uso escolar que su doctrina y espíritu estén en armonía con los objetivos y principios señalados por la propia ley: por ejemplo, formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño en orden al cumplimiento del deber y a su destino eterno, infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria, de acuerdo con los principios inspiradores del Movimiento. Y siempre, la obligada censura eclesial sobre las cuestiones morales y religiosas de los mismos.

En tercer lugar considero oportuno destacar un peculiar entendimiento sociopolítico de la participación social –selectiva y clasista– en ese ámbito de las instituciones educativas. La ley de 1945, en su artículo 108, la refleja así, al hablar de la Junta Municipal de Educación: «(...) es el organismo integrado por las autoridades locales, las representaciones genuinas de las Instituciones educadoras y las personas que, por su relieve e influjo social, puedan colaborar en el desarrollo y funcionamiento de la vida escolar(...)»<sup>48</sup>. Sólo en 1970 se hablará de estimular las Asociaciones de Padres, y de la presencia de éstos en el Consejo Asesor de los centros estatales de E.G.B. y Bachillerato; así como, junto a representantes de la Organización Sindical, corporaciones locales y empresas, en los órganos colegiados de los centros de F.P., o en los Patronatos Universitarios.

La evolución política y las transformaciones socio-económicas que vimos hacen que, con los años, el tema de la oferta escolar se convierta en asunto primordial; un tema sobre el que faltan estudios que abarquen más allá del nivel primario de la enseñanza e integren también consideraciones contrastadas sobre las diferencias creadas por el tiempo, los espacios territoriales, la posición social, el sexo, etc.<sup>49</sup>. No es momento de aportar las informaciones que facilitan las sucesivas publicaciones de *Datos y Cifras de la Enseñanza* o los datos del I.N.E., pero sí debemos evocar alguna característica fundamental. Se trata aquí del tránsito a un cierto tipo de modernidad, a través del camino recorrido entre la subsidiariedad –obligada en un Estado confesional católico, que repetidamente reconoce la garantía de los derechos de la Iglesia en la enseñanza– y la explosión escolar y el reconocimiento de la educación como un servicio público. En 1945 la ley de Educación Primaria afirmaba que correspondía al Estado «proteger y promover» dicha enseñanza, y «crear y sostener las escuelas que, aparte de la iniciativa privada y de la Iglesia, sean necesarias para la educación de todos los españoles» (art. 4º). En 1965 la ley que reforma la enseñanza primaria especifica que el Estado «creará y mantendrá el número suficiente de puestos escolares», garantizando, en su caso

<sup>48</sup> La ley de 10 de Abril de 1942 (B.O.E. 24) integraba en las Juntas Municipales de Enseñanza al Alcalde, los directores de centros de enseñanza y representantes de la Iglesia y F.E.T. y de las J.O.N.S.

<sup>49</sup> Para la enseñanza primaria cfr. R. NAVARRO SANDALINAS: *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona. P.P.U., 1990.

—añade— la gratuidad y asistencia a centros privados mediante subvenciones o becas. En 1970, la ley declara que todos los españoles tienen derecho a recibir «y el Estado el deber de proporcionar» una educación general y profesional, y que la educación» tendrá la consideración de servicio público fundamental» (art. 3.1.). El cambio, ciertamente, era significativo.

En ese contexto es preciso poner de relieve algunos hechos que pueden ilustrar, a título de meros ejemplos concretos, ciertas notas distintivas: a) la persistencia de importantes déficits de escolarización, y sobre todo el lento desarrollo de la enseñanza primaria durante la primera década del franquismo, que tiene resultados o consecuencias bien notables (en 1950, de algo más de 4 millones de niños y niñas en edad escolar, un millón no tienen escuela, y alrededor de 850.000 la han de pagar; en 1955 solo el 54% de la población escolarizada en primaria lo está en centros estatales; en 1965 más de medio millón de niños continúan sin escolarizar; hay que esperar a 1974 para que el 998 % de la población infantil entre 6 y 14 años estén escolarizados); b) la escasa intervención del Estado en la enseñanza media, un nivel hegemonizado por la iniciativa privada, principalmente las congregaciones religiosas (hasta 1960 prácticamente el número de centros oficiales en ese nivel no crece, en 1965 solo el 21'51 % de sus alumnos lo son en institutos públicos); c) el corto y lento aumento de las dedicaciones económicas para la educación (el porcentaje del ingreso nacional español destinado a educación solo pasa del 1'2 en 1950 al 1'5 en el año 1964<sup>50</sup>, el presupuesto del Ministerio en relación a los del Estado es del 5'51 % en 1940, 4'79 en 1945, 7'83 en 1950, y 8'57 en el año 1960); d) la expansión del sistema escolar a finales de los cincuenta y década de los sesenta (el número total de alumnos en pre-escolar y primaria pasa de 2.792.791 a 3.387.350 entre 1950 y 1960, y llega a 4.740.000 en 1970; en enseñanza media había 61 alumnos por cada 10.000 habitantes en 1940 y 150 en 1960, mientras que en el año 1970 son 448 por cada 10.000 habitantes; los estudiantes de enseñanza superior eran 35.555 en 1940, 57.030 en 1955, y 162.879 en 1970)<sup>51</sup>; e) el avance en los estudios técnico-profesionales a partir de los años sesenta (en Formación Profesional Industrial había 21.338 alumnos en el curso 1956-1957, y 119.188 en el de 1965-1966; en las escuelas técnicas de grado medio los estudiantes pasan de 16.962 en el curso 56-57 a 39.910 en el 60-61 y 62.101 en 1965-66, en las escuelas Técnicas Superiores cursaban sus estudios solo 4.444 estudiantes en 1956-1957, 14.353 en 1960-1961 y 34.312 en el curso 1965-66); f) los acelerados cambios producidos en el último decenio del Régimen (el analfabetismo de la población entre 10 y 24 años se reduce del 72 % al 14 % entre 1960 y 1970; los presupuestos del Ministerio —expresados en su porcentaje respecto a los generales

<sup>50</sup> Entre 1950 y 1963, en Portugal pasa del 14 al 19. Ese año, en Francia el porcentaje representa el 46; en Italia, en 1962, es del 58, y en Bélgica (año 1964) dedican un 71.

<sup>51</sup> El acceso de las mujeres a la Universidad es un hecho también significativo: en los estudios de Ciencias pasan de ser el 20'2 % en 1950, al 30 % en 1970; en la Facultad de Derecho eran el 36 en 1959 y en 1970 son el 18'6 %, en Medicina, y en el mismo período, los porcentajes son el 34 % y 21'2 %; en el Bachillerato las mujeres representaban el 3'52 % en 1950, y el 45'68 en 1970.

del Estado— pasan del 9'22 en 1958 al 11'54 en 1967, 14'70 en 1969 y 14'81 en 1973; entre 1970 y 1974 se quintuplica el número de estudiantes universitarios que si eran 25 por cada 10.000 habitantes en 1960, en 1971 son 69 por cada 10.000; el número de becas del «Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades» pasa de 34.000 en 1961 a 226.000 en 1969...

Pero más allá de la evolución de las cifras, de la persistencia de necesidades, o de los progresos alcanzados, al menos tres niveles de análisis y reflexión continúan siendo imprescindibles para afianzar mejores respuestas: los modos y la evolución de los procesos de planificación desarrollados, los rasgos y prioridades de las inversiones realizadas, la proyección social de aspectos como la ausencia de medidas de corrección fiscal o la repercusión de las limitaciones del contexto social a la verdadera igualdad de oportunidades educativas.

Por otra parte el período histórico que nos ocupa, y sobre todo algunas de las notas ya señaladas, da una significación notable y especial a otros elementos o agencias que tienen intencionalidad y efecto educativo más allá del sistema escolar, o de enseñanza reglada; otros ámbitos y procesos del sistema educativo que completan con sus posibilidades ciertos objetivos de formación o de refuerzo ideológico esenciales de la política del Régimen. Y es que cuando hablo de sistema educativo lo entiendo, siguiendo a Colom, como el «sistema formado por la interrelación dinámica con capacidad procesual de la totalidad de instrumentos, elementos, unidades, complejos y aspectos (...) cuya misión, o función, sea total o parcialmente educativa»; una definición que concibe la educación como el «conjunto de pautas a transmitir a las nuevas generaciones para que se dé el mantenimiento y el progreso de la vida humana y sociocultural»<sup>52</sup>.

En ese plural conjunto de intervenciones hay que situar la tarea del «Patronato de Cultura popular» que desde 1939 sustituye al de «Misiones Pedagógicas»; la de «Misiones Culturales», auspiciada por la Delegación de Educación de F.E.T. y de las J.O.N.S.; la de las nuevas «Misiones pedagógicas», que establece la ley del 45; el inmenso y prolongado trabajo de las «cátedras ambulantes» de la Sección Femenina; o los de la Comisaría de Extensión Cultural, instituida en 1953, etc. Todavía en 1966 la Delegación Nacional de Cultura y Formación de la Secretaría General del Movimiento se dice creada «para que los principios del Movimiento Nacional se proyecten sobre la sociedad con la eficacia y trascendencia que demanda la hora presente». Sin duda la mujer y la juventud ocupan en esa perspectiva una atención especial, como especial se pretende que sea el modelo formativo o el propio carácter educador de la mujer<sup>53</sup>, o el papel de los jóvenes en la nueva sociedad. Sobre éste último es básico el estudio de Sáez Marín para conocer el con-

<sup>52</sup> A. J. COLOM: *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la Teoría general de sistemas*. México. Trillas, 1982, p. 142.

<sup>53</sup> Acerca del modelo de mujer y la acción formativa sobre ella no solo en la escuela sino a través de los medios de comunicación, la Iglesia, la Sección Femenina etc. es muy revelador el trabajo realizado por M. C. AGULLO DÍAZ: *La educación de la mujer durante el franquismo y su evolución en Valencia (1951-1970)*. Universidad de Valencia. Tesis doctoral, 1993.

texto político, la estructura, los modos y los medios de la organización juvenil creada y mantenida por el franquismo para encuadrar, y asegurar la adhesión de los jóvenes. Como el autor resalta hay que valorar los pobres resultados obtenidos, no obstante, en la formación de un verdadero compromiso político y el desfase o inadecuación de la misma a los cambios sociales<sup>54</sup>. Y acerca de la plural contribución a la educación no formal de importantes instancias sociales de la época ha trabajado igualmente Sanz Fernández<sup>55</sup>.

#### 4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

En este apartado final trataré de resumir, también, algunos puntos en los que, a mi juicio, se pueden reconocer ciertas líneas o referencias de dedicación que parece interesante considerar. En primer lugar, debo decir que me gustaría que esta ocasión sirviera para que todos nosotros, y preferentemente los interesados en este período histórico, pudiéramos iniciar un esfuerzo para programar trabajos en equipo, y coordinar las posibles investigaciones en el futuro. Y lo mismo cabe afirmar al respecto de la pertinencia de producir una Historia comparada entre nuestros dos países, y en una etapa histórica con tantas coincidencias.

La proximidad en el tiempo ha de estimularnos, por otra parte, y favorecer, sin duda, un decidido aliento por indagar, rescatar, y conservar documentación; por preservar la memoria histórica, la historia hablada, la historia de vida; por utilizar las virtualidades de la Historia oral<sup>56</sup>. Al tiempo, nos proporciona mejor oportunidad para aprovechar la posibilidad de estudio de otras instancias vinculadas a los procesos de adquisición de cultura, desde la producción editorial, la propaganda política, las obras socio-culturales, los mensajes formativos de la radio o la televisión, etc. La filosofía, el pensamiento, las revistas culturales y profesionales, son muchos los elementos a tener en cuenta en esa Historia de la Educación<sup>57</sup>. Y esa misma cercanía, en definitiva, nos compromete más todavía con la tarea de construir desde el estudio histórico-pedagógico de esos años una más sólida aportación de la Historia de la Educación a preguntas y situaciones pedagógicas de hoy.

El estudio de la educación española en esa compleja circunstancia histórica, me parece que hace imprescindible el ocuparse en fijar o delimitar bien, perfiles,

<sup>54</sup> J. SÁEZ MARÍN: *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*. Madrid. Siglo XXI, 1988.

<sup>55</sup> F. SANZ FERNÁNDEZ: *Educación no formal en la España de la postguerra*. Madrid. Ed. Universidad Complutense, 1990.

<sup>56</sup> Precisamente sobre ello ha escrito recientemente el profesor Salomó Marqués «Importancia de la investigación oral para el estudio de la historia de la escuela franquista», en *Historia de la Educación* 12-13 (1993-94) 435-448.

<sup>57</sup> Pueden servir como ejemplo los libros de J. GARCÍA JIMÉNEZ: *Radio-televisión y política cultural en el franquismo*. Madrid. C.S.I.C., 1980.; E. DÍAZ: *Pensamiento español en la era de Franco (1939-1975)*. Madrid. Tecnos, 1992.

ritmos, modelos, distancias entre los discursos teóricos y las prácticas...; tal vez haga falta aún, en algunos casos o personas, un cauteloso distanciamiento del historiador; y, desde luego, un cierto combate historiográfico frente o ante los posibles tópicos. También un cuidado en no uniformizar o simplificar demasiado. Hay conflictos, ciertamente, hay tensiones que ya se han señalado, no faltan determinadas críticas, y finalmente, incluso algunas emergencias, presencias o alternativas, que hay que investigar y analizar<sup>58</sup>.

Deberemos quizás preguntarnos por el sentido de los llamados «efectos perversos», por la consecución de resultados reales –y sus modos– en relación, y más allá de las directrices o intencionalidades políticas. Algunos de los temas que en nuestro análisis hemos ido recorriendo nos procuran un motivo de interrogación y reflexión sobre el complicado juego –por decirlo así– de los cambios y supervivencias, la educación como espacio de contradicciones: qué hay de modernización y qué de mistificación, dónde un móvil de legitimación o de integración en el orden social, dónde un condicionamiento o una necesidad pedagógica, cuántos son los avances cuantitativos, pero cuales los cualitativos, en qué modos o resultados se resuelve la dualidad cambio educativo-contexto socio-político. Una reflexión que, por tanto, insiste en comprender la racionalización del sistema educativo contemplando la perspectiva de sus escasas posibilidades de ser un hecho con existencia propia e independiente; en buscar, más allá de la estructura y la organización, causas y propósitos, determinaciones sociales de la política educativa y curricular. Puede ser que esa bipolaridad entre los planos de «el ideal» y «lo real», la norma y la realización, sea una referencia esencial para la complejidad que la época nos muestra.

Precisamente algunas cuestiones sociales han de ser objeto de mayor atención en adelante. Por ejemplo, el propio Fraga Iribarne escribía en referencia a los años del desarrollo económico, que la igualdad de oportunidades constituía el «ideal social básico»; pues bien, la investigación y reflexión sobre el entendimiento del concepto de igualdad de oportunidades, o sobre los componentes selectivos del sistema, o acerca del valor de la educación como legitimación del sistema social de la época está abierta, a la hora de dilucidar –por ejemplo– qué son triunfalismos y qué negaciones absolutas de «progresos»: cambios en la composición social de

<sup>58</sup> Por poner dos ejemplos, me referiré al estudio de las reacciones que suscitó la L.G.E., y los intereses políticos y prácticos de aquellas propuestas, las resistencias, contradicciones y obstáculos que se presentan (Iglesia, Consejo Nacional de Educación, S.E.M., Cortes, revistas como *Cuadernos para el Diálogo* o *Mundo Social*, etc.); y también a la investigación sobre el carácter, vías o repercusiones del movimiento estudiantil universitario, sobre el que ya contamos con buenos trabajos; R. ARGULLOL y otros: «Diez años de movimiento universitario» en *Materiales 2* (1977) 49-70; J. M. COLOMER: *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*. Barcelona. Curial, 1978; «Documentos del movimiento universitario bajo el franquismo» en *Materiales*, nº extra, 1977; P. LIZCANO: *Jaraneros y alborotadores. Documentos sobre los sucesos estudiantiles de febrero de 1956 en la Universidad de Madrid*. Universidad Complutense, 1982; o los trabajos de A. Nadal Sánchez, Fernández Buey, R.M. Martín, Rosario Sánchez, A. Mateos, etc. incluidos en el capítulo V del libro de J. J. CARRERAS ARES y M. A. RUIZ CARNICER (eds): *La Universidad española bajo el Régimen de Franco...* o.c.

los escolares, posibilidades de movilidad social de los graduados, repercusiones de los cambios didácticos en la creación de valores y acciones democratizadoras. Y por ejemplo, también, la mirada deberá ponerse no solo en el conjunto de prácticas de la acción escolar, sino en las dimensiones valorales que encierran los contenidos culturales de la misma, o en otras prácticas en las que se resuelven otras vías de socialización como la familia, el trabajo, la vida cotidiana, muchas acciones de la cultura popular.

Para acabar quiero añadir un comentario más. Es preciso, insisto, prestar una meditada atención o cuidado al hecho de que será incompleta una interpretación histórica que observe la modernidad de las cuestiones educativas como fenómenos reducidos a cambios en los procedimientos técnicos, como algo separado de las condiciones socio-políticas; es necesaria una pregunta sobre las razones, los intereses y los valores que subyacen en tales transformaciones. En definitiva, es posible convenir en la difícil modernización del sistema educativo español si aceptamos el planteamiento presentado por De Esteban y López Guerra sobre el Estado moderno<sup>59</sup>; éste se caracteriza, según ellos, por la racionalización de la actividad pública y por su capacidad de integración. En el primer caso la atención por el Estado de algunos de sus deberes, como la educación, supone una administración capaz, una alta capacidad económica basada en un sistema fiscal efectivo, y un claro deslinde o diferencia de funciones entre la potestad civil y la religiosa; en el segundo, una legitimidad, ampliamente aceptada, de la organización del Estado, que esté basada en la participación política. Desde perspectivas como esas, la modernización del sistema educativo español durante el franquismo es necesariamente matizable.

<sup>59</sup> J. DE ESTEBAN Y L. LÓPEZ GUERRA: *La crisis del Estado franquista*. Madrid. Labor, 1977.

# A «Educação Nacional» (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica<sup>1</sup>

ANTÓNIO NÓVOA  
Universidade de Lisboa

*O presente texto está organizado de forma algo estranha, juntando numa mesma reflexão dois géneros distintos: análise histórica e historiográfica. As razões para tal opção prendem-se com as características deste livro, que se dirige simultaneamente a investigadores portugueses e espanhóis, tendo como objectivo fornecer uma síntese histórica, mas também um balanço historiográfico, sobre a «educação nacional».*

*A primeira parte é dedicada a uma reflexão de síntese, na qual se avançam alguns dados quantitativos e se sugere uma interpretação global da problemática educativa durante o Estado Novo. As políticas educativas e as questões ideológicas são objecto de uma atenção particular, no sentido de identificar as continuidades e rupturas ao longo do período 1930-1974, bem como as práticas e os conceitos estruturantes da acção nacionalista na área educativa.*

*A segunda parte propõe uma análise historiográfica a partir de três entradas: balanço quantitativo e qualitativo relativo a um conjunto de trabalhos de investigação histórica sobre a educação no Estado Novo; discussão em torno do sentido teórico e das dificuldades metodológicas de uma história do «quase-presente»; perspectivas de pesquisa a adoptar para a renovação da agenda da investigação histórico-educacional sobre o Estado Novo, terminando com uma referência à necessidade de incentivar os estudos comparados.*

## 1. ANÁLISE HISTÓRICA<sup>2</sup>

A matriz autoritária é uma das características dominantes da política educativa do Estado Novo (1930-1974). A raiz doutrinal está sempre presente, extravasando

<sup>1</sup> A preparação deste texto contou com a colaboração de Helena Araújo, João Barroso, João Carlos Paulo, Jorge Ramos do Ó, Luís Vidigal, Manuel Loff e Rui Gomes.

<sup>2</sup> Esta parte é uma síntese de três documentos da minha autoria: «A educação nacional (1930-1974)», in *Portugal e o Estado Novo (Nova História de Portugal)* [Rosas, Fernando, coord.], Lisboa, Editorial Presença, pp. 455-519; «Educação nacional», in *Dicionário do Estado Novo* [Rosas, Fernando, coord.], Lisboa, Círculo de Leitores, no prelo; «Políticas educativas», in *Dicionário de História de Portugal* [Barreto, António & Mónica, Maria Filomena, orgs.], Porto, Livraria Figueirinhas, no prelo.

mesmo os espaços escolares, para se projectar no seio das famílias e das comunidades. O Estado Novo sente-se investido das legitimidades sociais que sustentam as práticas de doutrinação e utiliza todas as potencialidades do ensino como factor de socialização: inculca valores, subordina corpos, disciplina consciências. A sua pedagogia procede desta concepção do ensino e constitui-se num vaivém entre práticas discursivas de carácter moralizante sobre os fins da educação e de teor instrumental sobre as técnicas e os métodos educativos. Mas o regime nunca confundiu intencionalidade com eficácia e percebeu os limites de uma acção estritamente escolar.

A escola nacionalista integra uma forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral, baseando-se num esforço de produção de consensos sociais fundados em valores que se dizem atemporais e indiscutíveis. O sistema educativo contribui para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural. Muito importante para a sua compreensão é a recusa do «estéril enciclopedismo racionalista», que significa na prática a redução dos programas de ensino às aprendizagens escolares de base e a valorização dos enquadramentos morais e religiosos. Esta atitude dificulta o investimento da escola como espaço de mobilidade e reforça as lógicas de conformação social.

Contrariamente ao liberalismo (1820-1910) e ao republicanismo (1910-1926) que tentaram, sem grande êxito, estimular a procura social de educação através de uma maior oferta institucional, o salazarismo esforçou-se por controlar o crescimento do sistema de ensino. A evolução do número de alunos entre 1930 e 1974 mostra o insucesso relativo desta política, sobretudo no ensino secundário a partir da década de cinquenta.

Número de Alunos	1930	1940	1950	1960	1970	1974
Ensino Infantil	3.800	1.334	1.954	6.528	17.135	42.490
Ensino Primário	422.624	606.698	664.750	887.235	992.446	933.112
Ensino Secundário(*)	37.247	77.210	85.545	209.701	440.261	655.152
Ensino Superior	7.037	9.332	13.489	23.877	49.461	56.910
TOTAL	470.708	694.574	765.738	1.127.341	1.499.303	1.687.664

(\*) Inclui ensino liceal, ensino técnico profissional e ensino preparatório.

Fontes: *Anuário Estatístico de Portugal - Ano de 1931*, *Estatística da Educação (Ano lectivo de 1940-1941)*, *Estatística da Educação (Ano lectivo 1950-1951)*, *Estatística da Educação (Ano lectivo 1960-1961)*, *Estatísticas da Educação (1971)* e *Estatísticas da Educação (1975)*.

Após o crescimento moderado da década de trinta e a relativa estabilidade da década de quarenta, o sistema educativo conhece um aumento considerável a partir de meados do século. O ensino primário atinge a escolarização plena por volta de 1960 e o ensino secundário encontra-se em grande desenvolvimento no período final do Estado Novo, ao passo que o ensino infantil e o ensino superior não iniciaram ainda a fase expansionista. A eficácia do trabalho de propaganda e de es-



truturação do universo ideológico legitimador dos princípios nacionalistas conduz à definição de uma política pragmática de alargamento ao conjunto da população infantil de uma escolaridade mínima (três anos de escola obrigatória, com programas limitados às aprendizagens de base). Esta posição acaba por provocar, a médio prazo, uma maior pressão *de baixo* para a abertura do acesso ao ensino secundário, pondo em causa a sua estrutura orgânica e funcional.

O Estado Novo concede uma grande importância às questões educativas e define, desde o início, políticas que investem a escola como espaço privilegiado de doutrinação e de integração social. A defesa do valor *educação* contém uma crítica à lógica republicana de *instrução* (ainda que ambos os regimes saibam que os termos não se excluem): ao reeditar esta dicotomia, procura-se justificar uma estratégia de redução e de simplificação das aprendizagens escolares e de reforço das componentes morais e religiosas. Mas o trabalho de propaganda e de estruturação de um universo ideológico exige, como condição de eficácia, o alargamento da instrução mínima ao conjunto da população. O ideário educativo do salazarismo tem como referência a tradição e valores ditos imutáveis, que se impõem como dimensão totalizante das representações sociais e como discurso legitimador das decisões políticas e programáticas. Esta tradição é um *dantes* vago e impreciso, que não se localiza numa época ou num contexto concreto; mas é, também, a fecundação ideológica de um *agora* concreto e palpável. A partir do apelo aos hábitos das famílias portuguesas, às práticas cristãs e às crenças e culturas populares, o Estado Novo reinventa uma ideologia fortemente integradora ou, dito doutro modo, apropria-se de uma determinada realidade e transforma-a em ideologia. O poder desta construção mede-se pela capacidade de inculcar os valores nacionalistas, cuja transfiguração universalizante possibilita uma aceitação tácita e natural. A hegemonização das realidades sociais obriga a um esforço de propaganda, que passa pela justificação externa das políticas educativas e por uma sistemática doutrinação interna. Grande parte das energias do Estado Novo na área da educação, dentro e fora da escola, foi consagrada à concretização deste plano de integração simbólica.

### 1.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS: CONTINUIDADES E RUPTURAS

Há linhas de continuidade que se prolongam por todo o período do Estado Novo, as quais se traduzem na adopção de quatro grandes perspectivas: uma lógica de *compartimentação do ensino*, que se manifesta na separação dos sexos e dos grupos sociais, bem patente nas medidas contra os princípios integradores da coeducação ou da escola única; uma concepção de *realismo pragmático*, que tenta ajustar a oferta institucional à procura social de educação, conduzindo a uma espécie de nivelamento por baixo das aprendizagens escolares (redução da escolaridade obrigatória, redução dos conteúdos programáticos, redução do nível de competências dos professores, etc.); uma política de *centralismo administrativo* do sistema educativo, concretizada por via de um reforço dos mecanismos de inspec-

ção (ensino público e ensino particular) e de um controlo mais apertado dos corpos docentes e dos reitores dos liceus; uma atitude de *desprofissionalização do professorado*, levada à prática através da desvalorização das bases profissionais e científicas da actividade docente (nomeação das regentes escolares, desqualificação da formação académica dos professores, etc.).

O conjunto das políticas atrás definidas justificam a afectação de escassos recursos humanos e financeiros ao sector da educação, o que dificulta as estratégias de mobilidade social por via da escola e consolida as restrições no acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino. O posicionamento do salazarismo traduz, também neste plano, uma espécie de nivelamento por baixo, que prolonga políticas de desinvestimento na educação herdadas do século XIX. É verdade que ao longo do período 1930-1974 se registam algumas evoluções positivas na percentagem de despesas públicas consagradas ao ensino, devido em grande medida ao esforço de «construções escolares» realizado a partir da década de quarenta, mas o atraso estrutural do sistema de ensino exige medidas de fundo que o regime não põe em prática. Os investimentos em educação mantêm-se a níveis bastante baixos, limitando-se a mobilizar os recursos necessários a uma gestão equilibrante do crescimento da população escolar. As análises comparadas dos sistemas educativos, que se desenvolvem a partir de meados do século XX sob a égide das organizações internacionais, tornam visível esta realidade: por exemplo, num estudo da Unesco referente ao ano de 1960, Portugal surge nos últimos lugares de uma lista de 72 países, com apenas 1,9% do produto nacional bruto consagrado às despesas com o ensino (*World Survey of Education*, 1966). É preciso reconhecer que o Estado Novo não acompanhou o importante investimento financeiro no sector do ensino levado a cabo pela maioria dos países europeus no pós-guerra, o que acentuou atrasos e estrangulamentos no ritmo de desenvolvimento do sistema educativo.

No entanto, se este é o pano de fundo que dá sentido à «educação nacional», é preciso assinalar as mudanças de orientação estratégica que têm como pontos simbólicos de viragem as reformas do pós-guerra e as medidas de prolongamento da escolaridade obrigatória tomadas no início da década de sessenta. De forma necessariamente simplificada, é possível falar de quatro fases distintas na organização das políticas educativas.

A primeira fase (1930 a 1936) caracteriza-se por um certo desnorte na acção governativa, que parece pautar-se por um único objectivo: dismantelar as concepções, as representações e as práticas da escola republicana, nomeadamente nos sectores da administração do ensino e da formação de professores. Em 1936, ao tomar posse como ministro da Instrução Pública, António Carneiro Pacheco faz um balanço bastante crítico da situação educativa: «Em nome da verdade, há-de reconhecer-se que não se fez ainda obra de conjunto com espírito de sistema; e, por isso, a restauração nacional, nesta matéria, vai ainda muito atrasada. (...) É costume dizer-se que quem ocupa um posto ministerial vai render a guarda. Eu não venho render a guarda! Venho tomar uma ofensiva. Dirigir a ofensiva do Estado Novo pela educação nacional».

A segunda fase (1936 a 1947) define-se pela tentativa de edificação da escola nacionalista, através de um esforço sistemático de inculcação ideológica e de dou-

trinação moral. O discurso político retoma a dicotomia entre *instrução* e *educação*, para repetir que o importante não é a transmissão dos conhecimentos mas sim a formação das consciências. Uma linguagem nova procura exprimir a prioridade concedida à função educativa de integração na ordem social: a metáfora do *molde* (o mestre é um modelador de almas, um escultor das novas gerações), que traduz uma inculcação «de fora para dentro», impõe-se às anteriores metáforas *hortícolas* (a criança é uma planta, o professor é um jardineiro), que reflectem um movimento «de dentro para fora». A imagem da educação no Estado Novo ficou associada a algumas das medidas tomadas durante este período, tais como a adopção da designação de Ministério da Educação Nacional, a imposição do livro único e a criação da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional.

A terceira fase (1947 a 1960) inicia-se com as reformas do ensino liceal e do ensino técnico, que marcam o início de um processo de acomodação do sistema educativo às realidades sociais e económicas emergentes no pós-guerra. Apesar das diferenças entre os dois titulares da pasta da Educação Nacional durante este período, Fernando Pires de Lima (1947-1955) e Francisco Leite Pinto (1955-1961), ambas as políticas se articulam, primordialmente, em função do desenvolvimento económico, estabelecendo assim uma ruptura significativa com as práticas anteriores. A necessidade de formar recursos humanos qualificados prevalece sobre uma visão exclusivamente centrada no ensino como sistema de inculcação ideológica, favorecendo uma mobilidade social controlada baseada na valorização do capital escolar.

A quarta fase (1960 a 1974) distingue-se pela inevitabilidade de uma maior abertura do sistema educativo –por vezes contra as próprias concepções dos responsáveis governamentais, como é o caso, por exemplo, de Inocêncio Galvão Teles (1962-1968)– que culminou nos esforços de *democratização do ensino* do início da década de setenta. Nesta ocasião toma-se consciência do atraso educacional do país, o que conduz à exigência de um maior investimento na área da educação, no quadro de uma articulação entre a planificação económica e educativa, de um incentivo à educação escolar como factor de mobilidade social e do alargamento da base escolar de recrutamento das elites. A intervenção da OCDE, sobretudo no âmbito do Projecto Regional do Mediterrâneo (início da década de sessenta), constitui um momento decisivo para a afirmação das teses do *capital humano*, que influenciaram as políticas educativas nos últimos anos do Estado Novo. O ministro Veiga Simão protagoniza, a partir de 1970, a última tentativa do regime nacionalista no sentido de uma alteração global das orientações educativas, pondo em causa, apesar de todas as contradições, as políticas de compartimentação do ensino, de realismo pragmático, de centralismo administrativo e de desprofissionalização do professorado.

## 1.2. IDEOLOGIA E ENSINO: PRÁTICAS E CONCEITOS

As práticas de doutrinação manifestam-se desde os primórdios do Estado Novo, tanto na obrigatoriedade de afixar certos pensamentos nas escolas e determina-

dos trechos nos livros escolares, como na imposição do «livro único», na organização física do espaço, na escolha do material didáctico e na atenção ao ambiente educativo. O Estado Novo compreende todas as potencialidades do ensino como factor de socialização. Os programas de ensino impregnam-se do ideário nacionalista, mas a política educativa desenvolve-se também noutras direcções, de que vale a pena destacar a criação de novas áreas curriculares, a expansão das actividades circum-escolares e o reforço dos dispositivos de controlo das famílias dos estudantes.

As preocupações com a formação moral e cívica dos alunos atravessam todo o currículo escolar, muito em especial as disciplinas de Português e de História, para além das actividades de Canto Coral, de Educação Física ou de Trabalhos Manuais. Trata-se de criar uma mundividência que imponha como *naturais* certos princípios que são, de facto, uma construção ideológica. A força doutrinal do Estado Novo define-se, justamente, pela capacidade de identificar valores atemporais, socialmente partilhados, criando a ilusão de que são seus. Este esforço traduz-se, também, numa vertente curricular autónoma, através das disciplinas de *Instrução Moral e Cívica (Educação Moral e Cívica)*, a partir de 1936), de *Organização Política e Administrativa da Nação* desde 1936 e de *Religião e Moral* desde 1947-1948: reafirmam-se aqui os princípios éticos e morais da doutrina cristã, sobre os quais se alicerça o Estado Novo. Finalmente, é essencial mencionar a acção da Mocidade Portuguesa, que acaba por assumir a coordenação das actividades circum-escolares, desempenhando um papel decisivo na construção de mecanismos de enquadramento e de formação da juventude. Só através da articulação destes três elementos (conteúdos presentes no conjunto do currículo, disciplinas específicas e Mocidade Portuguesa) é possível apreender a complexidade das dinâmicas de doutrinação da escola nacionalista.

Simultaneamente, o Estado Novo acentua a utilização da escola como instrumento de controlo das práticas familiares e sociais. A escola é palco da intervenção de várias instituições (serviços de saúde escolar, assistência social, Mocidade Portuguesa) que controlam os costumes sociais e os hábitos familiares, sobretudo dos alunos originários dos meios mais desfavorecidos. A glorificação nacionalista da família exige uma fiscalização apertada da vida no lar; uma das vias mais eficazes é fornecida pelas crianças em idade escolar, através das quais se vigiam as vivências corporais, higiénicas, morais e sociais de todo o quotidiano familiar.

Do ponto de vista pedagógico, é útil notar que a estabilidade interna dispensa o Estado Novo de buscar fontes externas de legitimação, o que contribui para provocar um corte com os movimentos educativos além-fronteiras. Coincidindo com a afirmação de uma pedagogia nacionalista e conservadora, a exclusão das redes internacionais de circulação de ideias e de produção de práticas conduz a um empobrecimento do tecido educacional português em meados do século XX. A pedagogia nacionalista exprime-se numa dupla vertente: a normatividade social e o didactismo técnico. No primeiro caso, elabora-se um discurso abrangente, de cariz moralizante, projectando de fora para dentro do campo educativo um conjunto de regras de comportamento e de normas sociais: trata-se de uma pedagogia de en-

quadramento, bem patente nas práticas da Mocidade Portuguesa, que se concretiza numa integração totalizadora da juventude. No segundo caso, insiste-se na valorização dos meios e das técnicas de ensino em detrimento de uma reflexão pedagógica de maior complexidade: trata-se de uma pedagogia metodológica, que se desvenda nos programas de formação de professores e no sucesso de obras sobre didáctica geral e especial. Num e noutro caso, produz-se uma cultura pedagógica que integra as desigualdades numa espécie de *ordem natural*, legitimando assim práticas de discriminação e de exclusão social. Na década de cinquenta dá-se uma tímida reanimação do pensamento educacional, devido em grande medida ao trabalho desenvolvido no seio dos cursos de Ciências Pedagógicas, ao renascimento de uma reflexão propriamente pedagógica no interior dos liceus, às experiências de inovação educacional realizadas nas escolas técnicas e à renovação das perspectivas médico-pedagógicas. Mas é preciso esperar pelos últimos anos do regime para que reapareçam na sociedade portuguesa movimentos portadores de uma reflexão científica, crítica e inovadora, sobre as questões educativas.

Num olhar global é forçoso reconhecer que as políticas educativas nacionalistas revelam uma certa eficácia interna, que se explica, em parte, pela capacidade de ajustar o sistema educativo às dinâmicas sociais, no quadro de uma estratégia de realismo pragmático. No entanto, hoje em dia impõe-se como uma evidência que o Estado Novo fixou um nível de objectivos bastante baixo, o que dificultou um desenvolvimento educativo similar ao dos restantes países europeus. A adopção de uma «lógica de redução» impediu a realização de uma política de investimento, prolongando o atraso educacional português. E a imposição de uma «lógica de controlo» tornou inviável um funcionamento mais autónomo das escolas e dos professores, impossibilitando a emergência de uma cultura profissional, de participação e de responsabilização, no seio do sistema educativo.

Cerca de 1960, Portugal possui uma taxa de analfabetismo superior a 30% (população maior de 7 anos) e uma taxa de escolarização inferior a 50% (crianças com idades entre os 5 e os 14 anos). Vários outros indicadores, colhidos nas estatísticas internacionais, confirmam o atraso educacional do país. É verdade que ao longo da década de sessenta se verifica um processo de expansão escolar que prenuncia algumas mudanças. Mas, em 1974, o país continua a debater-se com um importante *deficit* de educação.

## 2. ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA

### 2.1. BALANÇO DOS TRABALHOS PUBLICADOS

A história da educação não produziu ainda investigação sistemática e consistente sobre o Estado Novo (1930-1974). É verdade que este diagnóstico se estende também a outras áreas e temáticas, mas é preciso reconhecer que adquire contornos bem precisos no campo da educação e do ensino. Entre as muitas explicações

para este facto, vale a pena assinalar as razões de carácter ideológico, que dificultam a emergência de uma reflexão que não seja pura denúncia ou simples hagiografia. Mas é útil referir ainda a ausência de tradições de escrita de uma *história recente*, que coloca os historiadores perante desafios que nem sempre estão preparados para enfrentar.

A impossibilidade de construir uma interpretação por distanciamento (temporal, cultural, ideológico) conduz a análise histórica por caminhos mais complexos, ao mesmo tempo que favorece uma certa tendência da intervenção educacional para utilizar o passado como fonte de legitimação do presente. Num e noutro caso, ficam marcas que não facilitam a mobilização da história da educação para criar novas reflexões e inteligibilidades.

Apesar de tudo, há um conjunto de trabalhos que merece ser referenciado. Do ponto de vista geral, importa sublinhar o sucesso nos últimos anos de uma história dirigida ao «grande público»<sup>3</sup>, o que revela bem a necessidade social de compreender origens, filiações e identidades num tempo marcado pela construção europeia e pelos processos de globalização.

Do ponto de vista da história da educação, é possível registar mais de uma centena de trabalhos, com características muito diversas. O ano de 1987 marca uma ruptura nítida, numa perspectiva qualitativa e quantitativa: até esta data publicam-se em média *dois* trabalhos por ano, número que sobe para *dez* no período seguinte. A viragem tem justificações várias, entre as quais são de referir as mudanças verificadas no interior da comunidade histórico-educacional com a adopção de novos modos de trabalho e de organização científica<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Estou a pensar em obras, tais como: *História de Portugal*, organizada por JOSÉ MATTOSO; *Nova História de Portugal*, dirigida por JOEL SERRÃO e A. H. DE OLIVEIRA MARQUES; e *Portugal Contemporâneo*, sob a coordenação de António Reis. Neste momento, encontram-se ainda em publicação duas obras de divulgação, que incidem especificamente sobre o Estado Novo e que contêm várias entradas na área da educação e do ensino: *Dicionário do Estado Novo*, coordenado por FERNANDO ROSAS; e Suplemento dirigido por ANTÓNIO BARRETO e MARIA FILOMENA MÓNICA ao *Dicionário de História de Portugal* publicado sob a direcção de JOEL SERRÃO.

<sup>4</sup> A este propósito é importante sublinhar a realização de várias reuniões científicas entre 1987 e 1996: 1º e 2º Encontro de História da Educação em Portugal (1987 e 1996); 1º e 2º Encontro Ibérico de História da Educação (1992 e 1995); 15º Congresso Internacional de História da Educação (1993); 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (1996). Na maior parte dos casos, estas reuniões tiveram uma participação significativa da *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências*, criada em 1989.

**TRABALHOS PUBLICADOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**  
(n = 123)

Temas	SubTemas	Referências Bibliográficas
<b>Historiografia e instrumentos de investigação</b>  <b>n = 9 (7%)</b>	<b>Historiografia (e História da História da Educação)</b>	<i>1º Encontro de História da Educação em Portugal</i> (1988); Gomes (1994); Gomes, Fernandes & Grácio (1988); Nóvoa (1994a); Nóvoa & Ruiz Berrio (1993).
	<b>Instrumentos de trabalho e Estatísticas</b>	Barreto (1996); Beja <i>et al.</i> (1985); Nóvoa (1993); Sampaio (1980).
<b>Sistema de ensino e Ideologia</b>  <b>n = 25 (20%)</b>	<b>Sistema de ensino e Políticas educativas</b>	Candeias (1993); Carreira (1996); Carvalho (1986); Ferreira (1992); Formosinho (1987); Gomes (1984); Gomes (1985); Grácio (1985); Loff (em publicação); Nóvoa (1992); Reis (1990); Rodrigues (1994); Silva & Tamen (1981); Stoer (1982); Stoer (1986).
	<b>Ideologia e ensino</b>	Bívar (1975); Campos (1990); Cortesão (1981); Dinis (1992); Fialho (1993); Matos (1990); Ó (1993); Ribeiro (1994); Rodrigues (1992); Torgal (1989).
<b>Níveis de ensino</b>  <b>n = 24 (20%)</b>	<b>Educação pré-escolar</b>	Antunes (1991); Costa (1995); Gomes (1977); Sampaio (1968).
	<b>Ensino primário</b>	Mónica (1973); Mónica (1978); Pires (1993); Sampaio (1975-1977).
	<b>Ensino liceal</b>	Barroso (1983); Barroso (1995); Bessa (1994); Costa (1992); Laurel (1989); Palma (1983); Silva (1993).
	<b>Ensino técnico profissional</b>	Andrade (1992); Bustorff (1988); Grácio (1986); Grácio (1992); Martinho (1993).
	<b>Ensino superior</b>	Gomes (1987); Marques (1988); Nunes (1993); <i>Universidade(s): História - Memória - Perspectivas</i> (1991).
<b>Actores educativos</b>  <b>n = 16 (13%)</b>	<b>Professores</b>	Adão (1984); Araújo (1993); J. Gomes (1991); Grácio (1983); Loureiro (1990); Nóvoa (1987a); Nóvoa (1987b); Nóvoa (1991a); Nóvoa (1991b); Oliveira (1992); Pinheiro (1990).
	<b>Alunos/Estudantes</b>	Caiado (1990); Garrido (1994); Grácio (1989a); Grácio (1989b); Palhinha (1988).

TRABALHOS PUBLICADOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (cont.)  
(n = 123)

Temas	SubTemas	Referências Bibliográficas
Pedagogia/ Pedagogos  n = 14 (11%)	-	Candeias, Figueira & Nóvoa (1995); Carrilho (1987); Coelho (1987); Cunha (1989); Domingues (1994); Fernandes (1979); Fernandes (1992); Gomes (1980); Grácio (1968); Hameline & Nóvoa (1990); Morão (1989); Mota (1989); Nóvoa (1994b); Pinheiro (1992).
Modalidades específicas de educação e ensino  n = 18 (15%)	Educação física	R. Gomes (1991); Rocha & Barreto (1987).
	Educação especial	Afonso (1995); Fróis (1994); R. Gomes (1994); Rodrigues (1989).
	Educação colonial	Gomes (1996); Nóvoa, Depaepe, Johanningmeier & Soto Arango (1996); Paulo (1992); Paulo (1995); Torgal (1996); Vidigal (1996).
	Educação política e cívica	A. Correia (1990); Ferreira (1994); Kuin (1993); Queiroz (1990).
	Educação da mulher	Rocha (1989); Vieira (1988).
Alfabetização e Educação de adultos n = 10 (8%)	-	Costa (1979); Dias (1982); Fernandes (1993); Lopes (1995); Martinho (1992); Mónica (1977); Patrício (1982); Ramos (1988); Ramos (1993); Reis (1993).
Diversos n = 7 (6%)	-	Correia (1996); M. Correia (1990); Ferreira (1995); Fontoura (1992); Saraiva (1993); Soares (1993); Vidigal (no prelo).

A análise do quadro *Trabalhos Publicados em História da Educação* revela as principais temáticas que têm sido objecto de investigação (cada referência surge integrada numa única categoria). De uma forma geral, constata-se a presença de uma reflexão fortemente institucional, de cariz tradicional, ainda que seja fácil identificar um conjunto significativo de trabalhos que são portadores de dinâmicas de inovação historiográfica.

Para além dos textos publicados na sequência das várias reuniões científicas (*1º Encontro de História da Educação em Portugal*; Gomes, Fernandes & Grácio, 1988; Nóvoa & Ruiz Berrio, 1993; Nóvoa, Depaepe & Johanningmeier, 1995; Nóvoa, Depaepe, Johanningmeier & Soto Arango, 1996) é justo assinalar as contribuições de três autores: Joaquim Ferreira Gomes que, através da análise e



sistematização de um conjunto inédito de fontes, produziu diversos trabalhos de referência sobre a educação infantil, a pedagogia, os organismos centrais de coordenação do ensino, a obrigatoriedade escolar, o ensino universitário e a formação de professores; José Salgado Sampaio que organizou uma série de informações legislativas e estatísticas essencialmente sobre os ensinos infantil e primário; e Rómulo de Carvalho que publicou a primeira *História do Ensino em Portugal*, obra fortemente baseada numa perspectiva cronológica e descritiva, mas de grande utilidade e de consulta obrigatória.

Todavia, foram os autores que adoptaram uma abordagem marcadamente *sociológica* que mais contribuíram para a renovação da história da educação nos últimos vinte anos. Estou a pensar, sobretudo, nos trabalhos de Maria Filomena Mónica, de Rui Grácio, de João Formosinho e de Stephen Stoer e, mais recentemente, nas teses de doutoramento defendidas por Sérgio Grácio, Helena Araújo e João Barroso. A proximidade temporal do período 1930-1974 justifica o interesse de um olhar sociológico, reforçado em grande medida por uma análise política do Estado Novo. Apesar de construírem os seus argumentos a partir de referenciais muito distintos, estes autores trazem novos enquadramentos conceptuais e perspectivas metodológicas originais para a investigação histórico-educacional.

A reflexão propriamente *histórica* da educação no período do Estado Novo é ainda muito incipiente. Contrariamente aos séculos XVIII e XIX que têm dado origem a estudos inovadores e de qualidade – nomeadamente sobre infância, a alfabetização e os professores –, o período intermédio do século XX não foi ainda objecto de um inquérito histórico sistemático e consistente. É verdade que a investigação educacional tem manifestado alguma preocupação com os aspectos históricos; mas trata-se, quase sempre, de uma espécie de «história de introdução» baseada num esforço de explicação do presente. Procuram-se continuidades e descontinuidades, interpretações que são sobretudo «legitimações», e constroem-se argumentos que não estão fundados numa concepção histórica. Usada apenas como «introdução» ao presente, a história perde grande parte do seu interesse como disciplina que marca diferenças e sugere novas inteligibilidades.

No conjunto dos 123 textos há uma percentagem fortíssima de trabalhos académicos: cerca de 50% das referências são as próprias teses de mestrado e de doutoramento, ou livros e artigos publicados na sequência destas teses. Este facto provoca uma menor fluidez interpretativa e, por vezes, uma certa contenção argumentativa, mas revela também a vitalidade da comunidade científica na área da história da educação e a possibilidade de, num futuro próximo, aparecerem investigações liberas dos «constrangimentos académicos» e portadoras de novos modos de pensar e de estudar as questões históricas.

Um outro aspecto que tem dificultado a emergência de abordagens inovadoras prende-se com o recurso sistemático ao mesmo tipo de *fontes* (legislação, estatísticas, documentação impressa). O estado deplorável de grande parte dos arquivos portugueses e a incapacidade para inventar (e, num certo sentido, para construir) novas fontes não têm permitido a renovação das interpretações históricas e a adopção de novas agendas e atitudes de investigação.

Apesar de tudo, o balanço historiográfico suscita algum optimismo, tendo em conta o interesse acrescido que as temáticas educativas têm despertado junto de uma nova geração de historiadores, o lançamento de pólos de pesquisa e de projectos de investigação nas mais importantes universidades portuguesas e a própria dinâmica associativa da comunidade histórico-educacional. São evoluções que fundamentam uma expectativa positiva quanto ao futuro da disciplina e à possibilidade da sua renovação conceptual, temática e metodológica.

## 2.2. DISCUSSÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Enquanto história do *quase-presente*, a história da educação no Estado Novo levanta importantes problemas teóricos. A relação com um tempo próximo surge como um primeiro elemento de reflexão, na medida em que impede a construção de uma narrativa distanciada. O historiador gosta de imaginar o seu trabalho em função de um tempo que não viveu e do qual restam sinais que ele organiza. Mas, neste caso, o confronto intelectual é, antes de mais, com a sua própria experiência e com as vivências dos actores que habitaram esse tempo. A impossibilidade de uma ruptura cronológica obriga o historiador a construir processos de aproximação/distanciamento que redefinem a relação da sua escrita com o tempo (Charle, 1993). Não se trata de «fazer de conta» que não se sabe o que se viveu, mas antes de prosseguir um triplo movimento de *conhecimento* (afirmar a importância do que se conhece graças à vivência pessoal), de *des-conhecimento* (relativizar os saberes próprios e investir novos olhares e perspectivas) e de *re-conhecimento* (construir discursos e narrativas que tragam novos modos de compreender as realidades históricas).

Um segundo problema teórico está associado à forma de lidar com as comunidades de memória que estão presentes, hoje, no mesmo espaço social que o historiador ocupa (Borne, 1995). Fazer a história do Estado Novo é, em grande medida, reescrever o percurso de pessoas vivas, que se mantêm activas na construção de memórias individuais e colectivas. A investigação histórica define-se, assim, numa zona de confluência de perspectivas e pontos de vista, com distintas origens e legitimidades, que não se podem ignorar mutuamente. A reflexão científica desenvolve-se num *terreno contestado*, no qual coexistem as mais diversas teses, certezas e opiniões: em vez de trabalhar no «silêncio dos mortos», o historiador vê-se confrontado com o «ruído dos vivos», o que lhe coloca maiores responsabilidades científicas e novos desafios metodológicos. «A experiência vivida modifica as questões que o historiador coloca, levando-o a abandonar certas agendas de investigação e a abrir novas interrogações» (Appleby, Hunt & Jacob, 1994, p. 271). A definição dos critérios de verdade e a questão do compromisso social ganham, deste modo, novos contornos (Bédarida, 1994; Gourévitch, 1994).

As reflexões anteriores tocam directamente num terceiro problema teórico da história do *quase-presente*: a especificidade do debate ideológico. Ao situar a mudança no centro das preocupações históricas, desenvolve-se um desejo de saber

fortemente dominado por questões ideológicas (Burke, 1993). Costuma dizer-se que o que não sabemos não nos pode magoar; mas, neste caso, a afirmação contrária é mais verdadeira: «O que não sabemos é particularmente doloroso, porque retira-nos a possibilidade de nos situarmos face à realidade. Restringe-nos o leque de opções, na medida em que reduz o nosso conhecimento» (Appleby, Hunt & Jacob, 1994, p. 307). O princípio da neutralidade é, assim, substituído pela existência de múltiplas verdades, que levam a uma valorização da qualidade do argumento histórico: o rigor na escolha e no tratamento das fontes, a pertinência e a consistência das ideias, o método e a forma de construção das teses, a elegância e a seriedade da narrativa (Thuillier & Tulard, 1995). Em vez do argumento de autoridade, a ciência histórica vê-se confrontada com explicações várias, por vezes contraditórias, que a conduzem a explicitar os seus próprios compromissos ideológicos (Bédarida, 1995).

Para além dos problemas teóricos, a história do *quase-presente* depara-se com importantes dilemas metodológicos. Sem entrar no debate das relações entre a história e a sociologia, é útil afirmar a coexistência de lógicas distintas de produção científica, que podem estimular práticas comuns de trabalho (Lebovics, 1995). Chamar também a atenção para o debate pós-moderno é a melhor forma de sublinhar a necessidade que as diversas ciências sentem de historicizar as suas abordagens e reflexões (Nóvoa, 1995a).

Um dos paradoxos metodológicos da história do *quase-presente* é a abundância e a dificuldade de acesso às fontes. Por um lado, há uma multiplicidade de materiais, de tal maneira que, num certo sentido, podemos afirmar que *tudo* o que existe na sociedade pode ser concebido como fonte histórica: as pessoas, as memórias, as leis vigentes, os costumes, os espaços naturais ou construídos, os ritmos individuais e sociais, etc. Por outro lado, há muitas vezes dificuldade em transformar estes materiais em fontes, seja pela recusa das pessoas ou pela desconfiança das instituições, seja pela inacessibilidade dos documentos ou pela incapacidade dos historiadores. Quando se analisa a história da educação produzida sobre o período do Estado Novo, este paradoxo é particularmente evidente, pois verifica-se uma grande incapacidade para alargar o repertório de fontes.

E, no entanto, não se deve ignorar que o recurso a uma maior diversidade de fontes possibilita a construção de narrativas distintas sobre uma mesma realidade. É nesta perspectiva que a ideia de uma análise causal deixa de ter sentido. A profusão de fontes multiplica o número de factores envolvidos e de explicações possíveis. E este alargamento obriga a aceitar a existência de várias histórias sobre um mesmo facto ou processo (Appleby, Hunt & Jacob, 1994). Se para um passado distante o problema do historiador é, muitas vezes, a escassez das fontes, para a história recente a dificuldade maior reside nos critérios de escolha dos materiais a utilizar. E esta opção funda-se em decisões ideológicas que marcam diferentes maneiras de conceber e de praticar a investigação histórica.

Enquanto investigadores estamos sempre a interrogar-nos sobre o sentido da nossa disciplina e, por isso, não espanta que tenha renascido nos últimos anos uma literatura que procura identificar as *razões* da História da Educação. Autores como

Barbara Finkelstein (1992), Carl Kaestle (1992), Harold Silver (1992), Kadriya Salimova e Erwin Johanningmeier (1993), Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio e Alejandro Tiana Ferrer (1994), Marie-Madeleine Compère (1995), Herbert Kliebard (1995), Diane Ravitch e Maris Vinovskis (1995), entre muitos outros, escreveram sobre esta questão. Pela minha parte, tenho a maior das desconfianças em relação às teses «funcionalistas» e «utilitaristas», que conduziram quase sempre a um empobrecimento do trabalho histórico em educação. Também não sou muito sensível ao argumento das «lições do passado», pois não é possível transportar para hoje debates e dilemas de ontem. A minha defesa baseia-se na possibilidade de a História da Educação servir para: restituir o passado nas suas diferenças com o presente, revelando toda a complexidade dos processos educativos; ajudar a cultivar um saudável cepticismo, tão importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e de reformas; fornecer aos educadores uma cultura profissional consolidada historicamente, que estimule uma atitude crítica e reflexiva; ampliar a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, alargando o repertório dos pedagogos e mostrando a construção social que sustenta os projectos educativos (Nóvoa, 1994).

A concretização desta ideia para a História da Educação passa, em grande medida, pela capacidade de adoptar novos conceitos e novas práticas de trabalho. Hoje em dia, é impossível ignorar as ideias e os argumentos produzidos pelos homens da *viragem linguística* (White, 1993). Como refere Thomas Childers (1989), é difícil, depois de Barthes, de Derrida ou de Foucault, continuar a abordar os textos como objectos que *deveriam* ser transparentes, como sinais de «outra coisa», como máscaras que ocultam a realidade. Bem pelo contrário, a linguagem deve ser vista como um sistema que constrói mais do que reflecte, que prescreve tanto quanto descreve. A ideia de que a linguagem e as «estruturas mentais» são elementos constituintes da realidade social obriga a pensar a cultura enquanto tal, e não só como reflexo de algo mais «fundamental» (modo de produção, geografia, etc.). O termo *viragem linguística*, como o próprio conceito de pós-modernidade, tornou-se uma maneira de exprimir a urgência de uma ruptura epistemológica, capaz de mobilizar perspectivas tão distintas como a crítica pós-estruturalista, a antropologia cultural e simbólica ou o «novo historicismo» (Canning, 1994).

A reconceptualização do trabalho histórico em educação passa pela adopção de pontos de vista que têm estado presentes na «nova» história cultural, tais como a preocupação em demonstrar a complexidade dos padrões de comunicação, um relativo desinteresse pela identificação das «causas» ou por uma leitura fixista dos «sentidos», a recusa de uma perspectiva antropológica clássica de cultura e adopção de modelos de interpretação textual, a atenção aos estilos de interacção (apropriação, negociação) e aos termos de diferença (género, classe), o esforço para evitar teorias pré-explicativas dos factos e para valorizar a sua problematização *in situ*, a construção de argumentos cuidadosos com base nas evidências empíricas e a escolha de um estilo criativo de narração (Hunt, 1989; Pitcock & Wear, 1991; Young, 1990).

É a partir desta redefinição das relações entre a história, a teoria e a literatura que é possível imaginar novas agendas de investigação, em especial no que diz respeito aos períodos mais recentes, bem como a possibilidade de uma divulgação dos estudos para além de um público restrito (Jay, 1994; Jenkins, 1995; Stryker, 1996). Na verdade, mais do que noutros domínios, o espaço da História da Educação define-se pela capacidade de sair das comunidades especializadas e de atingir o conjunto alargado da população (professores, alunos, pais, etc.) que, de uma ou de outra maneira, participa nos processos educativos. Não se trata de uma questão puramente acessória, uma vez que o problema da utilização pública dos estudos históricos adquire, na área da educação, um carácter estruturante do próprio conhecimento científico.

### 2.3. PERSPECTIVAS DE TRABALHO

Hoje em dia, muitas das potencialidades da «nova» História da Educação parecem exaustas. O olhar *macro* sobre os processos educativos e a sua inserção social deram origem à realização de importantes trabalhos e à sofisticação dos meios de recolha e de tratamento dos dados. Mas, à medida que se foram acumulando as investigações baseadas em séries documentais e arquivísticas cada vez mais extensas, tornou-se evidente a impossibilidade de a história social, fundamentalmente quantitativa, responder aos novos desafios intelectuais. Foi crescendo progressivamente a sensação de que não bastava *mais* deste conhecimento, de que era preciso um *outro* conhecimento.

À imagem do conjunto da reflexão histórica, a História da Educação está também colocada perante o repto linguístico. Depois de três décadas consagradas à análise da *externalidade* dos processos educativos, sublinhando a longa duração das suas mudanças e das suas continuidades, chegou o tempo de olhar com mais atenção para a *internalidade* do trabalho escolar, nomeadamente nos momentos de conflito e ruptura.

O funcionamento interno das escolas, o desenvolvimento do currículo, a construção do conhecimento escolar, a organização do quotidiano escolar, as vidas e a experiência dos alunos e dos professores: eis algumas das problemáticas que precisam de ser abordadas através de novos instrumentos teóricos e metodológicos. Na minha opinião, há pois que evoluir de uma *abordagem contextual* para uma *análise textual* (Jay, 1993), fornecendo novas compreensões das práticas discursivas no interior do espaço social ocupado pelos actores educativos. O texto (no seu sentido mais amplo) encontra-se no centro das novas perspectivas historiográficas, que se referem não só à organização dos discursos no tempo, mas sobretudo à forma como eles construíram e reconstruíram as vidas dos indivíduos e as realidades sociais. Hoje, o dilema da História já não é responder aos desafios provocadores das ciências sociais, mas, bem pelo contrário, situar-se face à crise dos postulados destas mesmas ciências. O regresso a uma filosofia do sujeito e à primazia do polí-

tico constituem os fundamentos intelectuais da transição paradigmática em curso (Chartier, 1989).

A ruptura pós-moderna põe em causa os critérios dominantes, pretensamente universais, de conceber e de avaliar a produção científica, contextualizando-os num determinado tempo histórico e em espaços de conflitualidade social. Para além de outros significados, a pós-modernidade implica a consciência de que nada pode ser conhecido com toda a certeza, de que não há uma teleologia da história e de que, portanto, nenhuma versão inexorável de progresso é hoje plausível (Giddens, 1990). A história tem de se assumir cada vez mais como uma *epistemologia social*, que interroga as relações saber-poder a partir do modo como foram deslocadas num determinado espaço-tempo.

Esta posição conduz a uma reapreciação da narrativa histórica tradicional, revelando de que forma as «histórias naturais» (factuais e objectivas) eram as histórias dos grupos que tinham poder para as contar. As novas correntes distinguem-se pela rejeição da ideia de «História» como a devolução de um passado unitário e pela elaboração de «histórias» que traduzem processos vários de construção social das coisas humanas, referenciando-se cada uma delas a um momento particular do passado e a intenções específicas de determinados grupos (Cox & Reynolds, 1993).

Os desafios (e dilemas) da ciência histórica são os mesmos que enfrenta a História da Educação. A complexidade das questões alimenta suspeições antigas face à teoria; a pluralidade das leituras doravante possíveis causa incómodos nem sempre confessados: uns e outros levantam resistências à adopção de novos modos de trabalho. É preciso aprofundar linhas de reflexão que permitam reforçar as ligações interdisciplinares, abrir a investigação histórica para outras abordagens e temáticas e diversificar a utilização das fontes e das metodologias. São evoluções que é possível ilustrar a partir de quatro conceitos que, de um ou de outro modo, são essenciais para a renovação da pesquisa histórica sobre o Estado Novo: *experiência, discurso, cultura e identidade*<sup>5</sup>.

a) *A história dos actores educativos e o reencontro da experiência.* John Toews conclui um importante artigo sobre a história intelectual depois da *viragem linguística* afirmando que «o trabalho das novas gerações revela a necessidade urgente de repensar as relações entre a experiência e o sentido, com a mesma intensidade que foi consagrada à exploração dos modos através dos quais o sentido se constitui em linguagem» (1987, p. 906).

A modernidade escolar desapossou os actores educativos da sua subjectividade, através da imposição de uma lógica estrutural e de um raciocínio «populacional» (as pessoas eram integradas em diferentes categorias e tratadas como «populações»). O mundo foi visto como estrutura e como representação: impõe-

<sup>5</sup> Os parágrafos seguintes têm como base partes do meu texto: «On History, History of Education, and History of Colonial Education», publicado in *The Colonial Experience in Education - Historical Issues and Perspectives* (Gent, Paedagogica Historica, 1995, pp. 23-61).

se, agora, vê-lo também como experiência, o que obriga à invenção de uma nova epistemologia do sujeito.

Olhando para a história da educação escrita nas últimas décadas, vários autores colocaram a mesma questão: Onde é que estão as pessoas? De facto, parecia que a narrativa histórica se podia contar independentemente da experiência dos actores educativos, das suas vidas e projectos pessoais. Não espanta, por isso, que um dos objectivos actuais da investigação seja trazer as pessoas da educação para o retrato histórico (Silver, 1986).

O desenvolvimento recente de linhas de investigação histórica centradas nas «experiências dos alunos» ou nas «vidas dos professores» insere-se na dinâmica de transição de uma abordagem exclusivamente contextual para uma análise especificamente textual – aqui, o *texto* é constituído pelas vivências e pelas «vozes» dos actores educativos (Altenbaugh, 1992; Goodson & Hargreaves, 1996; Modell, 1994). A componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como os alunos e os professores, a título individual ou colectivo, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo, da maneira como os actores educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, da forma como a experiência escolar tem diferentes sentidos para diferentes pessoas (Cunningham, 1989; Gore, 1993; Jarausch, 1989).

b) *A história das práticas escolares face a um novo conceito de cultura.* Historicamente, a escola foi sempre vista como um «lugar de cultura»: primeiro numa acepção idealizada de aquisição dos conhecimentos e das normas «universais», mais tarde numa perspectiva crítica de inculcação ideológica e de reprodução social. Num e noutra caso, ignorou-se o trabalho interno de produção de uma *cultura escolar*, em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior.

Numa comunicação recente, Dominique Julia (1995) defendeu a necessidade de estudar o funcionamento interno da escola, de molde a facilitar a compreensão dos conflitos que atravessam as dinâmicas educativas em cada momento histórico. As linhas de investigação sobre a história do currículo baseiam-se em pressupostos semelhantes: Ivor Goodson (1988, 1990) revelou de que maneira o currículo foi socialmente construído, Herbert Kliebard (1986, 1992) falou do currículo como um espaço de lutas e de conflitos, Thomas Popkewitz (1987, no prelo) analisou-o como uma estratégia de regulação social. Estes e muitos outros autores têm vindo a redefinir uma história que tinha descrito a formação do currículo como uma «evidência» ou como um processo «natural».

A desconstrução de uma imagem «natural» do currículo é uma condição prévia à compreensão do modo como as práticas e as disciplinas escolares construíram um conjunto de categorias através das quais nos situamos em relação ao mundo. A forma como, no passado e no presente, o conhecimento foi separado do método, a cognição do afecto ou o intelecto do corpo é parte de uma alquimia complexa que transforma as disciplinas (integradas nos seus espaços próprios) em currículo.

O currículo precisa de ser problematizado como *texto*, de ser situado nos seus alicerces sociais, de ser analisado à luz de uma perspectiva histórica. Esta linha de trabalho pode conduzir a uma reformulação do conceito de cultura escolar e a uma análise das questões educativas a partir não só das determinações externas, mas também das conflitualidades internas, abrindo novas vias para compreender que as intenções, as realidades e os resultados não formam um todo historicamente coerente (Tyack & Cuban, 1995).

c) *A história das ideias pedagógicas e a construção social do discurso.* A história das ideias dominou durante muito tempo a investigação histórico-educativa; tratou-se, regra geral, de uma interminável procura das origens e das influências, de um esforço para interpretar o pensamento dos grandes educadores do passado. A «nova» história intelectual está interessada, pelo contrário, em explorar a construção, reconstrução, transmissão e recepção das ideias através do tempo e do espaço. Neste sentido, vira a sua atenção para as práticas discursivas, particularmente nos momentos de ruptura e de conflito.

Cada época constrói diversos objectos – a educação, o professor, o aluno – através dos seus discursos e das suas práticas (Filloux, 1992), colocando a problemática do poder-saber no centro do *pedagógico*. Ao invés de uma história «tradicional» das ideias, o estudo do *pedagógico* poderá, segundo Nanine Charbonnel (1988), estimular: uma historiografia das estruturas conceptuais, e não dos «traços»; uma historiografia dos campos histórico-problemáticos, e não do lançamento de uma «ideia».

As inscrições institucionais produzidas pelos discursos pedagógicos redefinem a subjectividade, a identidade e o conhecimento no interior dos contextos escolares (Luke & Gore, 1992). O aluno ou o professor deixam de ser vistos como «indivíduos» e passam a ser encarados como «categorias» nas quais estão incorporadas certas maneiras de perceber e de ler a realidade. O locus da narrativa histórica é, assim, constituído pela forma como os actores educativos (os sujeitos) são «categorizados» (e transformados em «populações») mediante práticas discursivas que ocorrem num determinado espaço social (Apple, 1996; Vinovskis, 1995).

Os especialistas pedagógicos desempenham um papel essencial neste processo, uma vez que mediatizam a leitura das realidades escolares, através do poder que adquiriram para definir as interpretações «legítimas». A edificação histórica das ciências da educação deve ser vista sob este prisma, e não como uma epopeia de «progresso científico», na medida em que elas constituem um dos meios de exercício da *governamentalidade* na arena educativa. A compreensão do processo de desenvolvimento dos sistemas especializados de mediatização do conhecimento, para usar a fórmula de Anthony Giddens (1990), é um dos elementos fulcrais da renovação da história das ideias pedagógicas.

d) *A história dos sistemas educativos face à redefinição de identidades.* Konrad Jarausch termina o seu interessante ensaio sobre a velha «nova História da Educação» afirmando que «o resultado final da nova história – e ao mesmo tempo o seu último desafio – é a emergência de uma história comparada da educação» (1986, pp. 240-241). A valorização das dimensões comparadas representa uma es-



pécie de regresso da História da Educação às suas origens: na altura, a educação era um dado fundamental da edificação dos Estados-nação e da consolidação das identidades nacionais; hoje, faz parte integrante de um processo de redefinição de identidades no plano local e internacional.

O conceito de comparação adquire novas conotações, deslocando-se da referência tradicional *inter*-países para dimensões simultaneamente *intra* e *extra*-nacionais, isto é, centradas nas comunidades de pertença dos actores locais e nos processos de regulação ao nível internacional. Anthony Giddens considera, justamente, que uma das características distintivas do final do século XX é uma crescente interconexão entre os dois extremos da extensionalidade e da intencionalidade: «influências globalizantes por um lado e disposições pessoais por outro» (1991, p. 1).

Alguns estudos recentes que adoptam a perspectiva etnográfica e a aplicação das teses do *sistema-mundial* à educação constituem dois bons exemplos de novas vias de trabalho no domínio da educação comparada. No primeiro caso, publicaram-se nos últimos anos textos essenciais para compreender a evolução no tempo da organização interna das escolas e da relação pedagógica nas salas de aula. No segundo caso, tem-se assistido à multiplicação de obras que ajudam a elucidar os processos de desenvolvimento educativo nas arenas internacionais, nomeadamente no que diz respeito à construção da «escola de massas». A reapropriação pela História da Educação da tradição comparada é, sem dúvida, um factor extremamente promissor, que pode ajudar a disciplina a sair do seu «parroquialismo» e a aceitar desafios intelectuais mais estimulantes (Nóvoa, 1995b).

É fácil listar um conjunto de investigações sobre a educação no Estado Novo que podem ser delineadas com base nestas quatro entradas. Há, desde logo, toda uma linha de pesquisa em torno da *experiência* dos próprios actores educativos, uma vez que há nos dias de hoje uma grande disponibilidade das pessoas para testemunharem sobre os seus percursos de vida; a partir de práticas diversificadas de «história oral» é possível contar histórias tal como foram vividas (e sentidas) pelos seus principais intervenientes. Assinale-se, em seguida, a possibilidade de dinamizar perspectivas de reflexão que valorizem a *cultura* de escola, tanto no plano organizacional como curricular; a existência de importantes fontes documentais sobre este período (relatórios, programas, sumários, apontamentos de aulas, trabalhos de alunos, etc.) facilita a adopção de procedimentos de análise textual. Refira-se, em terceiro lugar, a importância de um estudo das políticas educativas, adoptando uma perspectiva de desconstrução do *discurso* produzido, de forma a compreender os processos de dominação das formas de pensar sobre a educação e o ensino; a este propósito, seria de grande utilidade estudar os textos de origem oficial (leis, regulamentos, estatísticas, etc.), mas também as linguagens de que os actores educativos são portadores. Finalmente, parece essencial equacionar o conjunto da «educação nacional» à luz de uma reflexão comparada, que permita olhar para a escola do ponto de vista da *identidade* (local, cultural, nacional, etc.); esta linha de trabalho que pode abrir para um enquadramento mais global da educação

durante o Estado Novo, na perspectiva das questões coloniais, mas também da relação com os restantes países europeus.

Este conjunto de ideias, em especial a vontade de reforçar as abordagens comparadas, permite visualizar estudos e trabalhos conjuntos entre os investigadores portugueses e espanhóis. Não se trata de mais uma declaração de intenções, mas antes da convicção de que a renovação historiográfica passa, em grande medida, pela capacidade de romper com uma análise exclusivamente centrada nos territórios nacionais. Compreender culturalmente a região Minho-Galiza, ou analisar as políticas educativas portuguesas e catalãs à luz da sua posição como periferias ibéricas, ou comparar os discursos ideológicos do salazarismo e do franquismo, ou estudar os processos educativos em Portugal e em Espanha a partir da localização destes países no sistema mundial: eis apenas alguns dos projectos que podem dar corpo a uma cooperação efectiva entre as comunidades científicas da história da educação na Península Ibérica. Acredito que por aqui pode passar grande parte do futuro da disciplina. Pelo menos, em Portugal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTENBAUGH, RICHARD J. (1992): *The Teacher's Voice - A Social History of Teaching in Twentieth Century America*. London: The Falmer Press.
- APPLE, MICHAEL (1996): *Cultural Politics and Education*. New York: Teachers College Press.
- APPLEBY, JOYCE; HUNT, LYNN & JACOB, MARGARET (1994): *Telling the Truth about History*. New York - London: W.W. Norton & Company.
- BÉDARIDA, FRANÇOIS (1994): Praxis historique et responsabilité. *Diogenes*, 168, pp. 3-8.
- BÉDARIDA, FRANÇOIS (1995): Les responsabilités de l'historien «expert». *Autrement* (Passés recomposés - Champs et chantiers de l'histoire), 150-151, pp. 136-145.
- BORNE, DOMINIQUE (1995): Communauté de mémoire et rigueur critique. *Autrement* (Passés recomposés - Champs et chantiers de l'histoire), 150-151, pp. 125-133.
- BURKE, PETER (1993): *History & Social History*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- CANNING, KATHLEEN (1994): Feminist History after the Linguistic Turn: Historicizing Discourse and Experience. *Signs - Journal of Women in Culture and Society*, 19 (2), pp. 368-404.
- CHARBONNEL, NANINE (1988): *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- CHARLE, CHRISTOPHE, dir. (1993): *Histoire sociale, histoire globale?* Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- CHARTIER, ROGER (1989): Le monde comme représentation. *Annales*, 44 (6), pp. 1505-1520.
- CHILDERS, THOMAS (1989): Political Sociology and the «Linguistic Turn». *Central European History*, 22 (3-4), pp. 381-393.
- COMPÈRE, MARIE-MADELEINE (1995): *L'Histoire de l'Éducation en Europe*. Berne: Peter Lang.
- COX, JEFFREY N. & REYNOLDS, LARRY J. (1993): *New Historical Literary Study - Essays on Reproducing Texts, Representing History*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- CUNNINGHAM, PETER (1989): Educational History and Educational Change: The Past Decade of English Historiography. *History of Education Quarterly*, 29 (1), pp. 77-94.
- FILLOUX, JEAN-CLAUDE (1992): Michel Foucault et l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 99, pp. 115-120.
- FINKELSTEIN, BARBARA (1992): Education Historians as Mythmakers. *Review of Research in Education*, 18, pp. 255-297.
- GIDDENS, ANTHONY (1990): *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- GIDDENS, ANTHONY (1991): *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- GOODSON, IVOR F. (1988): *The Making of Curriculum - Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- GOODSON, IVOR (1990): Studying curriculum: towards a social constructionist perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (4), pp. 299-312.
- GOODSON, IVOR & HARGREAVES, ANDY, eds. (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: The Falmer Press.
- GORE, JENNIFER M. (1993): *The Struggle for Pedagogies - Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York and London: Routledge.
- GOURÉVITCH, AARON I. (1994): La double responsabilité de l'historien. *Diogenes*, 168, pp. 67-86.
- GUEREÑA, JEAN-LOUIS; RUIZ BERRIO, JULIO & TIANA FERRER, ALEJANDRO, eds. (1994): *Historia de la Educación en la España Contemporánea - Diez años de investigación*. Madrid: C.I.D.E.
- HUNT, LYNN, ed. (1989): *The New Cultural History*. Berkeley: University of California Press.
- JARAUSCH, KONRAD H. (1986): The Old «New History of Education»: A German Reconsideration. *History of Education Quarterly*, 26 (2), pp. 225-241.
- JARAUSCH, KONRAD H. (1989): Towards a Social History of Experience: Postmodern Predicaments in Theory and Interdisciplinarity. *Central European History*, 22 (3-4), pp. 427-443.
- JAY, MARTIN (1993): *Force Fields - Between Intellectual History and Cultural Critique*. New York and London: Routledge.
- JAY, MARTIN (1994): *Downcast Eyes - The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. Berkeley: University of California Press.
- JENKINS, KEITH (1995): *On «What is History?»*. London and New York: Routledge.
- JULIA, DOMINIQUE (1995): La culture scolaire comme objet historique. In *The Colonial Experience in Education - Historical Issues and Perspectives* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc & Johanningmeier, Erwin V., eds.]. Gent: Paedagogica Historica, pp. 353-382.
- KAESTLE, CARL F. (1992): Theory in educational history: a middle ground. In *The City and Education in Four Nations* [Goodenow, Ronald & Marsden, William, eds.]. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 195-204.
- KLIEBARD, HERBERT M. (1986): *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York and London: Routledge.
- KLIEBARD, HERBERT M. (1992): Constructing a History of the American Curriculum. In *Handbook of Research on Curriculum* [Jackson, Philip W., ed.]. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 157-184.
- KLIEBARD, HERBERT (1995): Why History of Education? *The Journal of Educational Research*, 88 (4), pp. 194-199.

- LEBOVICS, HERMAN (1995): Une «nouvelle histoire culturelle»? *Genèses*, 20, pp. 116-125.
- LUKE, CARMEN & GORE, JENNIFER, eds. (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York and London: Routledge.
- MODELL, JOHN (1994): The Developing Schoolchild as Historical Actor. *Comparative Education Review*, 38 (1), pp. 1-9.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1994): *História da Educação*. Lisboa: Relatório das Provas de Agregação (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa).
- NÓVOA, ANTÓNIO (1995a): On History, History of Education, and History of Colonial Education. In *The Colonial Experience in Education - Historical Issues and Perspectives* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc & Johanningmeier, Erwin V., eds.]. Gent: Paedagogica Historica, pp. 23-61.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1995b): Modèles d'Analyse en Éducation Comparée: le champ et la carte. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 2-3, pp. 9-61.
- PITTOCK, JOAN H. & WEAR, ANDREW, eds. (1991): *Interpretation and Cultural History*. New York: Macmillan.
- POPKWITZ, THOMAS S., ed. (1987): *The Formation of the School Subjects*. London: The Falmer Press.
- POPKWITZ, THOMAS S. (no prelo): *Normalizing teachers and producing difference in «Teach For America»: constructing urban and rural education*. Madison, Wisconsin.
- RAVITCH, DIANE & VINOVSIS, MARIS, eds. (1995): *Learning from the Past - What History Teaches us about School Reform*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- SALIMOVA, KADRIYA & JOHANNINGMEIER, ERWIN V., eds. (1993): *Why should we teach History of Education?* Moscow: The Library of International Academy of Self-Improvement.
- SILVER, HAROLD (1986): Essay review: Zeal as a historical process: The American view from the 1980s. *History of Education*, 15 (4), pp. 291-309.
- SILVER, HAROLD (1992): Knowing and not knowing in the History of Education. *History of Education*, 21 (1), pp. 97-108.
- STRYKER, ROBIN (1996): Beyond History versus Theory - Strategic Narrative and Sociological Explanation. *Sociological Methods & Research*, 24 (3), pp. 304-352.
- THUILLIER, GUY & TULARD, JEAN (1995): *La morale de l'historien*. Paris: Economica.
- TOEWS, JOHN E. (1987): Intellectual History after the Linguistic Turn: The Autonomy of Meaning and the Irreducibility of Experience. *American Historical Review*, 92 (4), pp. 897-907.
- TYACK, DAVID & CUBAN, LARRY (1995): *Tinkering Toward Utopia - A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VINOVSIS, MARIS A. (1995): *Education, Society, and Economic Opportunity: A Historical Perspective on Persistent Issues*. New Haven and London: Yale University Press.
- WHITE, Hayden (1993): *Metahistory - The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press [1ª ed. - 1973].
- YOUNG, ROBERT (1990): *White Mythologies: Writing History and the West*. London: Routledge.

## ANEXO

### TRABALHOS PUBLICADOS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOBRE A «EDUCAÇÃO NACIONAL» (1930-1974)

- 1º Encontro de História da Educação em Portugal* (1988). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [ver textos de Joaquim Ferreira Gomes, António Nóvoa, Áurea Adão, Luís Reis Torgal e Maria do Rosário Azenha, Rui Grácio e Rogério Fernandes].
- ADÃO, ÁUREA (1984): *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- AFONSO, JOSÉ ANTÓNIO M. MORENO (1995): *A Educação Especial em Portugal: aspectos da sua formação histórica e a emergência das organizações de pais de cidadãos deficientes mentais*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade do Porto.
- ANDRADE, FERNANDO DE AZEVEDO (1992): *Ensino técnico profissional (1756-1991) - Contributo para o estudo da sua organização e funcionamento*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- ANTUNES, MARIA JOÃO CARDONA (1991): *L'éducation de la petite enfance au Portugal: L'analyse du discours officiel*. Caen: Dissertação de D.E.A. apresentada na Universidade de Caen.
- ARAÚJO, HELENA (1993): *The construction of primary teaching as women's work in Portugal (1870-1933)*. London: Tese de doutoramento apresentada na Open University (Reino Unido).
- BARRETO, ANTÓNIO, org. (1996): *A situação social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- BARROSO, JOÃO (1983): *Réformes et changements: Contribution à l'étude d'une réforme de structure de l'enseignement de base au Portugal*. Bordéus: Dissertação de D.E.A. apresentada na Universidade de Bordéus.
- BARROSO, JOÃO (1995): *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 2 vols.
- BEJA, FILOMENA *et al.* (1985): *Muitos anos de escolas. Edifícios para o ensino infantil e primário até 1941*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- BESSA, ISABEL TEIXEIRA DIAS (1994): Arquitectura e memória do Estado Novo ao 25 de Abril - O Liceu Júlio Henriques/João III/José Falcão de Coimbra. *Revista de História das Ideias*, vol. 16, pp. 135-159.
- BÍVAR, MARIA DE FÁTIMA (1975): *Ensino primário e ideologia*. Lisboa: Seara Nova, 2ª edição.
- BUSTORFF, ANTÓNIO JOSÉ REBELO (1988): *Ensino técnico profissional - Contributo para o estudo da sua organização e do seu funcionamento nos últimos 40 anos (1948 a 1988)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CAIADO, NUNO (1990): *Movimentos estudantis em Portugal: 1945-1980*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- CAMPOS, MARIA JOANA N. G. COSTA (1990): *L'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire (1960-1970) - L'idéologie des manuels scolaires*. Paris: Dissertação de D.E.A. apresentada na Universidade de Paris IV.

- CANDEIAS, ANTÓNIO (1993): A situação educativa portuguesa: Raízes do passado e dúvidas do presente. *Análise Psicológica*, 4 (XI), pp. 591-607.
- CANDEIAS, ANTÓNIO; FIGUEIRA, MANUEL HENRIQUE & NÓVOA, ANTÓNIO (1995). *Sobre a Educação Nova - Cartas de Adolfo Lima para Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.
- CARREIRA, HENRIQUE MEDINA (1996): A educação. In *A situação social em Portugal, 1960-1995* [Barreto, António, org.]. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, pp. 423-463.
- CARRILHO, ANTÓNIO LOURO (1987): *Filosofia e pedagogia no pensamento de Delfim Santos*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- CARVALHO, RÓMULO DE (1986): *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COELHO, AMÍLCAR (1987): *Cultura e controvérsia na filosofia da educação de António Sérgio*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.
- CORREIA, ANTÓNIO CARLOS DA LUZ (1990). Educação Moral e Cívica: Itinerários de uma disciplina. *Inovação*, 3 (1-2), pp. 49-62.
- CORREIA, ANTÓNIO CARLOS DA LUZ (1996): *Os sentidos dos ponteiros do relógio: Representações do tempo na construção simbólica da organização escolar portuguesa (1772-1950)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- CORREIA, MARIA ADELAIDE PINTO (1990): *Memória de 30 anos na Saúde Escolar*. Livros Horizonte: Lisboa.
- CORTESÃO, LUÍSA (1981): *Escola, Sociedade: Que relação?* Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, MARIA ALICE DE SOUSA MACEDO FONTES (1992). *Poder e Educação: Um estudo sobre a evolução do ensino da biologia na sua relação com factores sócio-políticos*. Vila Real: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- COSTA, RUI BARBOT (1979): *Para o estudo do analfabetismo e da relutância à leitura em Portugal*. Porto: Brasília Editora.
- COSTA, VICTORINO DA SILVA (1995): *Educação pré-escolar: Que realidade, que currículo?* Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.
- CUNHA, NORBERTO AMADEU FERREIRA GONÇALVES (1989): *Génese e evolução do ideário de Abel Salazar*. Braga: Tese de doutoramento apresentada na Universidade do Minho.
- DIAS, JOSÉ RIBEIRO (1982): *A educação de adultos - Introdução histórica*. Braga: Universidade do Minho, 3ª edição.
- DINIS, MARIA AUGUSTA SEABRA (1992): *As fadas não foram à escola: A literatura de expressão oral em manuais escolares do ensino primário (1904-1975)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.
- DOMINGUES, JOAQUIM CARNEIRO DE BARROS (1994): *Filosofia portuguesa para a educação nacional: introdução à obra de Álvaro Ribeiro*. Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.
- FERNANDES, ROGÉRIO (1979): *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa/Biblioteca Breve.
- FERNANDES, ROGÉRIO (1992): Irene Lisboa Pedagoga. In *Irene Lisboa, 1892-1958*. Lisboa: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, pp. 49-56.
- FERNANDES, ROGÉRIO (1993): Marcos do processo histórico da alfabetização de adultos em Portugal. *Colóquio - Educação e Sociedade*, 2, pp. 115-144.

- FERREIRA, HENRIQUE DA COSTA (1992): *A administração da educação primária entre 1926 e 1986: que participação dos professores?* Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.
- FERREIRA, ISABEL ALVES (1994): Mocidade Portuguesa Feminina - Um ideal educativo. *Revista de História das Ideias*, vol. 16, pp. 193-233.
- FERREIRA, MARIA MANUELA MARTINHO (1995): «*Salvar os corpos, forjar a razão*»: *Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social*. Porto: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- FIALHO, IRENE MARIA LEANDRO RODRIGUES (1993): *Popular e popularizante nos manuais escolares do Estado Novo*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- FONTOURA, MADALENA (1992): *Para a história do ensino da língua portuguesa no estrangeiro: 1910-1990*. Lisboa: Projecto Flux.
- FORMOSINHO, JOÃO (1987): *Educating for Passivity - A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. London: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Londres.
- FRÓIS, JOÃO PEDRO DE OLIVEIRA FERREIRA (1994): *Contributo para a história da educação de deficientes mentais em Portugal: Os primeiros oitenta anos do seu desenvolvimento (1890/1970)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- GARRIDO, ÁLVARO FRANCISCO RODRIGUES (1994): *Tendências evolutivas do movimento associativo coimbrão nos inícios de sessenta: a crise académica de 1962*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1977): *A educação infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1980): A. Faria de Vasconcelos (1880-1939). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp. 231-252.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1984): Da Directoria-Geral dos Estudos ao Ministério da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, pp. 1-34.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1985): A introdução e o prolongamento da obrigatoriedade escolar em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIX, pp. 383-423.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1987): *A mulher na Universidade de Coimbra*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1991): Três modelos de formação de professores do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV (2), pp. 1-24.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA (1994): O ensino da Psicologia e da Pedagogia nas Universidades portuguesas de 1911 a 1973. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII (3), pp. 337-370.
- GOMES, JOAQUIM FERREIRA; FERNANDES, ROGÉRIO; GRÁCIO, RUI (1988): *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GOMES, RUI (1991): Poder e Saber sobre o Corpo - A Educação Física no Estado Novo (1936-1945). *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2-3, pp. 109-136.
- GOMES, RUI (1994): A representação do corpo *anormal* no Estado Novo (1942-1951): A primeira década do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira. *Boletim SPEF*, 9, pp. 85-106.

- GOMES, RUI (1996): Percursos da educação colonial no Estado Novo (1950-1964). In *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc; Johanningmeier, Erwin & Soto Arango, Diana, eds.]. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Educa, pp. 153-163.
- GRÁCIO, RUI (1968): *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, RUI (1983): O congresso do ensino liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o Caetanismo. *Análise Social*, XIX (77-78-79), pp. 757-791.
- GRÁCIO, RUI (1985): Evolução política e sistema de ensino em Portugal: dos anos 60 aos anos 80. In *O futuro da educação nas novas condições sociais, económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 53-154.
- GRÁCIO, RUI (1989a): Moral e política na Academia de Coimbra. *Vértice*, 15, pp. 69-84.
- GRÁCIO, RUI (1989b): A expansão do sistema de ensino e a movimentação estudantil. In *Portugal Contemporâneo* [Reis, António, dir.]. Lisboa: Publicações Alfa, vol. V, pp. 221-258.
- GRÁCIO, SÉRGIO (1986): *Política educativa como tecnologia social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRÁCIO, SÉRGIO (1992): *Destinos do ensino técnico em Portugal (1910-1990)*. Lisboa: Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- HAMELINE, DANIEL & NÓVOA, ANTÓNIO (1990): Uma autobiografia inédita de António Sérgio. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29, pp. 141-177.
- KUIN, SIMON (1993): A Mocidade Portuguesa nos anos 30 - Anteprojectos e instauração de uma organização paramilitar de juventude. *Análise Social*, XXVIII (122), pp. 555-558.
- LAUREL, MARIA HERMÍNIA DEULONDER CORREIA AMADO (1989): *A história literária e o ensino da literatura francesa (1957-1974)*. Aveiro: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro.
- LOFF, MANUEL (em publicação): As políticas de construção do ensino básico em Portugal: Reforma, contra-reforma e modernização educativa através da obrigatoriedade escolar, 1910-1974. In *Educação básica integral* [Pires, Eurico Lemos, coord.].
- LOPES, RAMIRO JOSÉ FERREIRA (1995): *Sociedade de instrução e beneficência «A Voz do Operário»*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- LOUREIRO, JOÃO EVANGELISTA (1990): *À procura de uma pedagogia humanista*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- MARQUES, A.H. DE OLIVEIRA (1988): Notícia histórica da Faculdade de Letras de Lisboa (1911-1961). In *Ensaios de Historiografia Portuguesa*. Lisboa: Palas Editores, pp. 123-198.
- MARTINHO, ANTÓNIO MANUEL P. MATOSO (1992): *Os cursos nocturnos nos ensinos preparatório e secundário (1852-1988): Contributo para o estudo da sua organização e funcionamento*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- MARTINHO, ANTÓNIO MANUEL P. MATOSO (1993): *A Escola Avelar Brotero, 1884-1974 - Contributo para a história do ensino técnico-profissional*. Coimbra: Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.



- MATOS, SÉRGIO CAMPOS (1990): *História, mitologia e imaginário nacional - A História no curso dos liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MÓNICA, MARIA FILOMENA (1973): Notas para a análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo. *Análise Social*, 10 (39), pp. 478-493.
- MÓNICA, MARIA FILOMENA (1977): Deve-se ensinar o povo a ler?: a questão do analfabetismo, 1926-1939. *Análise Social*, 13 (50), pp. 321-353.
- MÓNICA, MARIA FILOMENA (1978): *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- MORÃO, MARIA PAULA (1989): *Irene Lisboa: vida e escrita*. Lisboa: Presença.
- MOTA, CARLOS ALBERTO M. GOMES (1989): *A «pedagogia sergiana»*. Porto: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1987a): *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 volumes.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1987b): Do mestre-escola ao professor do ensino primário. *Análise Psicológica*, V (3), pp. 413-439.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1991a): Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. In *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa* [Stoer, Stephen, org.]. Porto: Edições Afrontamento, pp. 59-130.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1991b): O passado e o presente dos professores. In *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 9-32.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1992): A «Educação Nacional» (1930-1960). In *Portugal e o Estado Novo* (Nova História de Portugal) [Rosas, Fernando, coord.]. Lisboa: Editorial Presença, pp. 455-519.
- NÓVOA, ANTÓNIO, dir. (1993): *A imprensa de educação e ensino - Repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, ANTÓNIO (1994a): *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Relatório das provas de agregação).
- NÓVOA, ANTÓNIO (1994b): António Sérgio (1883-1969). In *Thinkers on Education 4* (Prospects, nº 91-92). Paris: Unesco, pp. 501-518.
- NÓVOA, ANTÓNIO; DEPAEPE, MARC; JOHANNINGMEIER, ERWIN & SOTO ARANGO, DIANA, eds. (1996). *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial*. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Educa [ver textos de Joaquim Ferreira Gomes, Rui Gomes, Luís Reis Torgal e Luís Vidigal].
- NÓVOA, ANTÓNIO & RUIZ BERRIO, JULIO, eds. (1993): *A História da Educação em Espanha e Portugal - Investigações e actividades*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [ver textos de António Nóvoa, Joaquim Ferreira Gomes, Francisco Ribeiro da Silva, Áurea Adão e Rogério Fernandes].
- NUNES, JOÃO PAULO AVELÃES (1993): *A história económica e social na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1941-1974): ascensão e queda de um paradigma historiográfico*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Coimbra.
- Ó, JORGE MANUEL RAMOS DO (1993): *O dispositivo cultural nos anos da «política do espírito» (1933-1949): Ideologia, instituições, agentes e práticas*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- OLIVEIRA, MÁRIO DE SOUSA (1992): *A formação de professores no Liceu Pedro Nunes*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- PALHINHA, MARIA HELENA CARDOSO (1988): *O aluno no ensino primário português (1900-1950): Uma análise da regulamentação escolar*. Caen: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Caen.
- PALMA, JOSÉ MANUEL BORGES (1983). *Quelques aspects de l'évolution de l'enseignement secondaire au Portugal (1947-1974)*. Paris: Tese de doutoramento apresentada na Universidade de Paris.
- PATRÍCIO, MANUEL FERREIRA (1982): A educação de adultos em Portugal: os últimos dois séculos. In *Educação de adultos no Alentejo - Contribuição para a formação dos agentes educativos*. Évora: Universidade de Évora, pp. 33-79.
- PAULO, JOÃO CARLOS (1992): *«A Honra da Bandeira» - A educação colonial no sistema de ensino português (1926-1946)*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- PAULO, JOÃO CARLOS (1995): *Éducation coloniale et «école portugaise» (1926-1946)*. In *The colonial experience in education: Historical issues and perspectives* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc & Johanningmeier, Erwin V., eds.]. Gent: Paedagogica Historica, pp. 115-135.
- PINHEIRO, J.E. MOREIRINHAS (1990): *Do ensino normal na cidade de Lisboa, 1860-1960*. Lisboa: Patrocínio de Porto Editora.
- PINHEIRO, J.E. MOREIRINHAS (1992): *Irene Lisboa e a educação infantil*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- PIRES, EURICO LEMOS (1993): *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- QUEIROZ, MARIA REGINA: *Ética, Política e Educação Cívica. Inovação*, 3 (1-2), 1990, pp. 39-46.
- RAMOS, RUI (1988): Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103-104), pp. 1067-1145.
- RAMOS, RUI (1993): O método dos pobres: Educação popular e alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio - Educação e Sociedade*, 2, pp. 41-68.
- REIS, ANTÓNIO (1990): A política de ensino: do controlo ideológico às exigências da industrialização. In *Portugal Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Alfa, vol. IV, pp. 271-278.
- REIS, JAIME (1993): *O atraso económico português, 1850-1930*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- RIBEIRO, ANTÓNIO MANUEL (1994): Ficção histórica infanto-juvenil no Estado Novo - Coleção «Pátria» de Virgínia de Castro e Almeida (1936-1946). *Revista de História das Ideias*, vol. 16, pp. 161-192.
- ROCHA, ANTÓNIO MORAES & BARRETO, FERNANDO (1987): *Subsídios para a história da educação física na Casa Pia de Lisboa, 1780-1987*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- ROCHA, MARIA CRISTINA T. TELES DA (1989): *A educação feminina entre o particular e o público - O ensino secundário liceal nos anos 30*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- RODRIGUES, CARLOS MANUEL SANTOS ASSUNÇÃO (1994): *Sócio-história e reformas educativas em Portugal (1936-1986): a emergência da área-escola em contexto curricular*. Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.
- RODRIGUES, CÉSAR URBINO (1992): *Coordenadas fundamentais do pensamento educacional do Estado Novo*. Braga: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho.

- RODRIGUES, DAVID (1989): Percursos da educação especial em Portugal: Uma meta-análise qualitativa de artigos publicados em revistas não especializadas desde 1940. *Inovação*, 2 (4), pp. 441-453.
- SAMPAIO, JOSÉ SALVADO (1968): Ensino infantil em Portugal (Contribuição monográfica). *Boletim Bibliográfico e Informativo*, 8, pp. 76-104.
- SAMPAIO, JOSÉ SALVADO (1975-1977): *O ensino primário, 1911-1969*. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência/Centro de Investigação Pedagógica, 3 volumes.
- SAMPAIO, JOSÉ SALVADO (1980): *Portugal - A educação em números*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SARAIVA, JORGE ANTÓNIO LIMA (1993): *Academismo, ideologia e história: o Instituto de Coimbra (1910-1945)*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Coimbra.
- SILVA, MARIA DE JESUS SOUSA DE OLIVEIRA E (1993): *A história e o liceu no Estado Novo*. Coimbra: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Coimbra.
- SILVA, MANUELA E TAMEN, M. ISABEL, coord. (1981): *O sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian [ver textos de Joel Serrão, Aldónio Gomes, Rogério Fernandes e Ana Maria Bénard da Costa].
- SOARES, MARIA ISABEL (1993): *Da blusa de brim à touca branca - Contributo para a história do ensino de enfermagem em Portugal, 1880-1950*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- STOER, STEPHEN (1982): *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STOER, STEPHEN (1986): *Educação e mudança social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- TORGAL, LUÍS REIS (1989): *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva.
- TORGAL, LUÍS REIS (1996): Nós e os Outros: Portugal e a Guiné-Bissau no ensino e na memória histórica. In *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc; Johanningmeier, Erwin & Soto Arango, Diana, eds.]. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Educa, pp. 363-378.
- Universidade(s): História - Memória - Perspectivas* (1991). Coimbra: Comissão Organizadora do Congresso «História da Universidade», 5 volumes [ver textos de J. Santos Simões, Luís Reis Torgal, A.H. de Oliveira Marques, José Luís Lima Garcia e Paulo Fontes].
- VIDIGAL, LUÍS (1996): Entre o exótico e o colonizado: Imagens do Outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945). In *Para uma história da educação colonial/Hacia una historia de la educación colonial* [Nóvoa, António; Depaepe, Marc; Johanningmeier, Erwin & Soto Arango, Diana, eds.]. Porto/Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Educa, pp. 379-420.
- VIDIGAL, LUÍS (no prelo): Livres pour enfants et échanges culturels: formes de socialisation lettrée (Portugal, 1900-1950). In *Education and Cultural Transmission since Early Modern Times: National Developments and International Trends*. Gent: Paedagogica Historica.
- VIEIRA, MARIA MANUEL (1988): *Práticas de educação feminina nas classes superiores*. Lisboa: Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa.



# HISTORIA COMPARADA



# **La scuola in Italia: problemi e tendenze di rinnovamento dalle origini ai nostri giorni**

GIOVANNI GENOVESI  
Università di Ferrara, Italia

Nello sviluppo della scuola italiana si possono abbastanza facilmente individuare alcune tappe macroscopiche: la legge Casati del 1859, la riforma Gentile del 1923, la Carta Bottai del 1939, l'istituzione della scuola media unica nel 1962 e della scuola materna statale nel 1968, l'emanazione dei programmi della scuola elementare del 1985 e la ristrutturazione di tale scuola nel 1990, l'emanazione degli Orientamenti per la scuola dell'infanzia nello stesso 1990.

Tra le «pieghe» di questi avvenimenti è altrettanto possibile cogliere le fondamentali linee di tendenza e di controtendenza che hanno caratterizzato la scuola italiana.

Io cercherò appunto, ripercorrendo per grandi spaccati i punti salienti sopra accennati, di evidenziare ciò che ha mosso e ciò che si sta muovendo nella strutturazione di tale scuola nel senso della sua modernizzazione.

## **1. LA SCUOLA NAZIONALE DALLA NASCITA AL SECONDO DOPOGUERRA**

La scuola in senso moderno nasce in Italia, come del resto, in tutta Europa, nella seconda metà del '700, sotto la poderosa spinta di autonomizzazione dello Stato.

Verso l'istituzione scolastica si rivela ben presto un interesse costante dato dalla necessità di conoscere la scuola stessa, analizzarla, fissarne un profilo complessivo e, soprattutto, di renderla uno strumento efficace ai fini del consolidamento della Stato che la classe egemone si prefigge.

In tutta Italia prende consistenza, e teorica e pratica, il fenomeno della statizzazione della scuola. Tale fenomeno si acuisce con i governi che si instaurano sull'onda dei rivolgimenti francesi.

L'Italia giacobina spazza definitivamente la concezione dell'educazione da affidarsi ad un precettore per sostituirvi il concetto di formazione come affare della comunità e di cui, pertanto, deve massimamente interessarsi lo Stato fin dalle sue prime basi, ossia fin dalla scuola popolare.

### 1.1. LA SCUOLA POPOLARE

Ma la scuola, come del resto l'educazione, è una «bestia» che fa comunque paura perché si avverte, sia pure con gradazioni differenziate di consapevolezza, che l'esigenza di espandere e fortificare l'istituzione scolastica è immancabilmente collegata all'esigenza di sensibilizzazione delle masse e che, pertanto, la scuola acquista un suo vero significato solo se fa proprio il principio educativo della totalità, ossia se è pensata come rivolta a tutti, senza differenziazioni di sorta, e come funzionante in modo tale che tutti ne possano fruire.

La necessaria conseguenza di prospettive democratiche, che il tandem educazione e scuola comporta, fa sì, dunque, che si cerchi di imbrigliarlo più che si può e, comunque, di operarne una netta separazione, mettendo in atto varie strategie, quali quelle, per esempio, tese a limitare la scuola alle classi che condividono a vario titolo l'egemonia, o a differenziarla a secondo degli individui che la frequentano, oppure a ridurla a puro veicolo di propaganda.

Quest'ultima, per esempio, è la sorte che tocca alla scuola con il «vento rivoluzionario» d'oltralpe allorché si tenta appunto di farne luogo per l'insegnamento dei cosiddetti catechismi rivoluzionari. Mentre la differenziazione delle mete e dei contenuti si rivela massiccia nel periodo della Restaurazione, durante lo stesso Risorgimento, e anche nel periodo post-unitario. Anzi, fatta l'Unità, si rivela sempre più chiara l'ambivalenza che la classe liberale ha nei confronti della scuola.

Per un verso, ne ha bisogno per attivare la collaborazione del popolo inteso come classe infima dei cittadini e per consolidare così la recente e precaria unificazione.

Per un altro verso, teme la carica eversiva che la scuola avrebbe potuto infondere negli individui con il trasmettere loro conoscenze e nozioni che, sia pure frammentarie e parcellizzate, avrebbero potuto alimentare ambizioni di mobilità sociale non gradite e, comunque, ritenute inopportune. Ambizioni, cioè, tipiche dei cosiddetti «spostati», di quegli individui che, una volta forniti incautamente di strumenti culturali del tutto inutili nel loro ambiente di provenienza, avrebbero cercato di metterli a frutto, spostandosi in altri ambienti sociali.

Ne emerge una situazione del tutto paradossale che ha inficiato tutto il nostro *iter*, sia politico sia di riflessione, nei confronti della scuola.

Mi riferisco a quella situazione per cui si vuole più scuola e, al tempo stesso, se ne vuole di meno. Ossia, da un lato si vuole una scuola che alfabetizzi, ma da un altro lato che non lo faccia più di tanto. Insomma si vuole una scuola, si dice, che educi senza istruire. Il motto del ministro Baccelli è rivelatore a questo proposito: «Educare più che si può, istruire quanto basta».



In ultima analisi, le basi della nostra scuola nazionale vengono gettate, con la legge Casati del 1859, nella netta convinzione che se avessimo potuto fare a meno della scuola, potendo magari puntare su agenzie formative come la famiglia, sarebbe stato molto meglio.

È questa una contraddizione paralizzante, che non riesce ad essere risolta neppure dai pensatori migliori e più attenti al mondo della scuola, ai quali sfugge sistematicamente lo stretto rapporto che intercorre tra scuola e società e, soprattutto, non riescono a capire che la scuola non può abbassare o alzare il tiro a seconda dell'utenza, sia essa ritenuta diversa per estrazione sociale o per ipodotazione o, viceversa, per iperdotazione fisica o psichica.

Il forte riduttivismo che caratterizza la concezione della scuola nell'Italia liberale impedisce, in effetti, di poter impiantare una scuola dell'obbligo efficiente, soprattutto perché qualsiasi sforzo per renderla tale cozza contro la contraddizione di fondo che si possa educare il popolo senza istruirlo.

L'istruzione del popolo è vista con largo sospetto dalla classe dominante, fermamente convinta che essa avrebbe allargato tra il popolo il malcontento delle proprie condizioni, e quindi l'odio fra le classi sociali, e sottratto braccia al lavoro con il conseguente accrescersi della miseria dei poveri.

Il varo della legge sull'obbligo scolastico (R. D. 15 luglio 1877, n. 3961), con l'avvento al potere della Sinistra (marzo 1876), non si può certo dire che significhi una svolta decisiva nella politica scolastica del regno. Essa resterà ancorata ai principi imperanti che vogliono l'istruzione popolare del tutto subordinata a quella della classe dirigente.

Per lungo tempo, stretta tra queste contraddizioni, la scuola si rivela un lusso che i miseri non possono permettersi o di cui, comunque, non avvertono il bisogno. Per le classi subalterne è estremamente difficile anettere una qualche importanza ad una scuola che, a fronte di non pochi lati negativi come la sottrazione dei figli al lavoro con il conseguente sradicamento della loro identità culturale, non offre nessun vantaggio in rapporto a migliori condizioni esistenziali e a mobilità sociale.

I figli del popolo disertano come possono la scuola dell'obbligo o la frequentano svogliatamente o con grandissime difficoltà e, comunque, senza alcuna sistematicità e senza riuscire a trarne, nel complesso, grande profitti né culturali né economici.

Questo aspetto, unita alla misera condizione, professionale ed economica, dei maestri, perdurerà molti anni e sarà la più grande remora all'espansione dell'istruzione obbligatoria. Quest'ultima, comunque, è impedita dalla concezione liberale di una scuola contraddistinta dalla netta separazione tra istruzione ed educazione e finalizzata ad inculcare modelli comportamentali di sottomissione e di obbedienza.

Dopo i periodi bui di estrema reazione degli ultimi anni del secolo, con l'avvento dell'età giolittiana la migliore condizione economica e politica del paese permette anche l'avvio di una relativa normalizzazione della caotica situazione scolastica e un più fecondo dibattito sui problemi ad essa connessi.

Non mancano tentativi di avviare a soluzione problemi scottanti come quello della formazione, del reclutamento e di un aggiornato stato giuridico degli insegnanti, della libertà d'insegnamento, del rapporto scuola pubblica e scuola privata, dei metodi e delle discipline d'insegnamento e, infine, della riforma dei vari ordini di scuola. Pur non senza ambiguità e incoerenze, animano il dibattito le due forze politiche che acquistano sempre più consistenza nel periodo anteguerra, e cioè quella dei socialisti e dei cattolici con le loro associazioni, quali l'*Unione Magistrale Nazionale* (1901), la *Niccolò Tommaseo* (1906) e la *Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media* (1902). Ognuna nel proprio settore è portatrice di spinte più o meno progressiste che inducono il governo ad assumere sempre più concreti provvedimenti positivi nei confronti del mondo della scuola.

Tuttavia, anche la spinta socialista, quella idealmente più progressista, non riesce, in definitiva, ad eliminare la contraddizione di fondo. Anzi, per non pochi aspetti, finisce per rafforzarla allorché reclama come punto principale e irrinunciabile del suo programma scolastico una scuola elementare divisa nettamente in due tronconi, uno per coloro che proseguiranno gli studi e uno esclusivamente per le classi lavoratrici. Il raggiungimento di un tale risultato con la legge Orlando del 1904 è salutato come una vittoria delle forze progressiste, mentre, in effetti, non è altro che un ulteriore duro colpo alla scuola dell'obbligo come scuola di tutti i cittadini, un vero e proprio cedimento all'impostazione della politica scolastica della classe egemone.

## 1.2. LA SCUOLA SECONDARIA

Le stesse tendenze operano nell'impostazione della scuola secondaria. Il suo profilo, tracciato dalla legge Casati – profilo che resterà inalterato fino ai nostri giorni – è quello di una scuola orientata in netta prevalenza verso la professionalizzazione.

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

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

Si tratta, dunque, di un sistema scolastico secondario giocato prevalentemente all'insegna del piccolo cabotaggio, teso alla formazione di mano d'opera specializzata ma, in definitiva, estraneo al concetto di professionalità, ossessionato

com'è dalla preoccupazione di un inserimento occupazionale di breve respiro e a breve termine e adatto ai bisogni tecnologici, non certo avanzati, del Paese.

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

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

Nel suo insieme, il sistema scolastico liberale, ferma restando la sua impostazione professionalizzante, affossa l'idea stessa di scuola come luogo di uguali opportunità formative per tutti i cittadini. Esso cerca di perfezionare un progetto classista che concepisce la scuola come formazione di abitudini o di obbedienza o di comando e, quindi, sostanzialmente come non scuola.

### 1.3. LA RIFORMA GENTILE

In questa direzione non possono darsi miglioramenti di grossa portata, ma addirittura dei peggioramenti. In realtà, questi aspetti si accentuarono con la riforma Gentile del 1923, favorita e varata con l'avvento del fascismo al potere e caratterizzata da pesante conservatorismo e da una marcata canalizzazione professionale che priva la scuola di ogni significato di mobilità sociale, e con i vari ritocchi ad essa apportati durante il ventennio fascista.

Al fascismo, in effetti, fu sufficiente raccogliere l'eredità scolastica liberale, sia pure peggiorandola, per imbastire la sua scuola. Ma proprio in funzione di ciò, la scuola fascista finì per risultare una scuola d'accatto, né liberale, né idealista, né fascista, né, soprattutto, funzionale agli stessi scopi che il regime le aveva assegnato. Da qui i veri ritocchi alla riforma Gentile, che furono così numerosi e sostanziali da designarli come «controriforma». Essi si protrassero fino alla Carta della Scuola di Bottai, il documento più emblematico del regime nel settore scolastico, pubblicata il 15 febbraio del 1939. Sebbene Bottai presenti la sua Carta come un piano di ristrutturazione scolastica che si riallaccia senza soluzione di continuità con la riforma Gentile, in realtà il *trait d'union* tra i due documenti è costituito soprattutto dallo spirito di classe, e di conseguenza, dalla volontà di selezionare istituendo delle scuole senza sbocchi.

Il progetto Bottai intende fare «della scuola una delle dighe più robuste per arginare la domanda popolare di un'esistenza più civile» (Borghesi, 1951). Con la Carta della Scuola il fascismo aveva trovato la sua scuola portando all'esasperazione le istanze classiste della riforma del 1923 e sbarazzandosi con demagogia di quelle più liberali e innovative per quanto riguarda la pratica educativa. Ma ormai era troppo tardi. Il fascismo non giunse a tempo ad avere la sua scuola che restò soltanto sulla... carta.

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

## 2. LA SCUOLA DELLA REPUBBLICA

### 2.1. 1945-1960: UNA GRANDE OCCASIONE MANCATA

L'eredità che l'Italia repubblicana riceve dagli ordinamenti scolastici liberali esasperati dal brutale totalitarismo fascista non è certo gran cosa. Anzi una tale tradizione giuoca spesso un ruolo negativo proprio nei confronti di tentativi di rinnovamento in senso democratico dell'apparato scolastico e della conseguente azione educativa.

Gli ideali libertari della Resistenza non giungono a risvegliare il sonnacchioso mondo della scuola e, del resto, neppure gli Alleati, che vigilano solerti affinché la nostra recuperata libertà non degeneri nel comunismo, lo avrebbero permesso.

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

D'altronde, anche il dibattito alla Costituente, si incentra, dando origine a duri contrasti tra i deputati, sull'annoso problema della libertà d'insegnamento, ossia sul rapporto scuola pubblica-scuola privata che sfocia nel compromesso siglato dal «senza oneri per lo Stato» circa i diritti dei privati di istituire le loro scuole.

Fino ai primi degli anni '60, praticamente fino alla legge istitutiva della scuola media unica, la scuola consuma in pieno la sua grande occasione mancata. I provvedimenti per i vari ordini di scuola si inseriscono nel quadro di una politica «del rattoppo», dell'intervento qua e là per tamponare situazioni volta volta manifestatesi come insostenibili e non certo sorrette da un organico programma d'impegno a lungo respiro che dovrebbe prevedere, tra l'altro, una formazione universitaria degli stessi insegnanti elementari e della scuola dell'infanzia, lasciata per molto tempo ancora, con «incuria calcolata» in mano dei privati.

### 2.2. IL FATIGOSO ITER DEGLI ANNI '60 E '70: PREMESSE DI RINNOVAMENTO E NUOVI SMACCHI

La scuola italiana giunge alle soglie degli anni Sessanta trafelata e con l'acqua alla gola. I suoi problemi di fondo, ossia l'incremento capillare ed equilibrato su

tutto il territorio nazionale dei suoi vari tronconi, il raccordo organico tra di loro, il rapporto con la scuola privata, l'impostazione educativa in direzione democratica, la formazione, sia a livello quantitativo sia qualitativo, degli insegnanti, non solo sono ancora tutti sul tappeto, ma nessuno di essi sembra avviato a soluzione rapida e funzionale.

Tuttavia, l'espansione economica che ha cominciato a manifestarsi in forme più massicce a partire dal 1958 provoca un'altrettanto massiccia domanda di istruzione che impone alle forze governative l'approntamento di un piano di sviluppo per la scuola più articolato di quanto non sia stato il progetto Gonella degli anni '50.

Ma il *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio 1959-1969* (Piano Fanfani) trascura sistematicamente di agganciare il problema dello sviluppo dell'istruzione a quello di una ristrutturazione di tutto il sistema scolastico, preoccupato soprattutto di non penalizzare la scuola privata e di assicurarne la crescita, tramite numerosi cavilli, con il denaro pubblico. Esso finirà per cadere, sostituito dal cosiddetto stralcio triennale, che diverrà poi la legge n. 1073 del 24-7-1962 con il nome *Piano per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965*, presentato alla Camera dal ministro da Luigi Gui (18/5/1962), che reggerà il ministero della Pubblica Istruzione fino al dicembre del 1968.

Durante questo lungo periodo si verificano gli eventi più significativi e importanti per la scuola italiana del dopoguerra: il varo della legge sulla scuola media unica con il conseguente effettivo prolungamento dell'obbligo scolastico fino al 14° anno di età (L. n. 1859 del 31-12-1962), quello sulla scuola materna statale (L. n. 444 del 15-3-1968), la contestazione del '68.

### 2.2.1. *La scuola media unica e il movimento sessantottesco*

La legge, istitutiva della scuola media unica, sorta da un pluriennale e faticoso dibattito tra le varie forze politiche – dibattito che sfocerà, come sei anni più tardi quello per l'istituzione della scuola materna statale (Legge del 18 marzo 1968, n. 444 cui faranno seguito i nuovi orientamenti con il D.P.R. del 10 settembre 1969, n. 647), in un compromesso non certo esente da limiti e contraddizioni – rappresenta una svolta decisiva in senso democratico del nostro sistema scolastico.

Essa, sancendo l'unicità, l'obbligatorietà e la gratuità della scuola secondaria inferiore per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, elimina, di principio, gran parte degli elementi di discriminazione sociale degli allievi, anche in considerazione del fatto che il criterio ispiratore di tale scuola non è la selezione bensì l'orientamento.

A tale criterio corrisponde l'abolizione dell'insegnamento del latino, l'introduzione di discipline tecniche, artistiche e scientifiche e di nuovi criteri di valutazione degli allievi.

Nell'organizzazione educativa e didattica della nuova scuola media, la legge m. 1859 e i suoi successivi perfezionamenti (leggi del 16 giugno 1977, n. 348 e del 4 agosto 1977, n. 517) tendono a far acquistare un maggior peso alla componente

collegiale dei docenti attraverso i consigli di classe e poi, con i Decreti delegati (emanati nel 1974 in funzione della Legge delega del 30 luglio, n. 477/1973), anche quella di altre strutture collegiali che prevedevano la presenza di genitori, di forze sociali e, limitatamente alla scuola superiore, anche degli stessi studenti.

Con tali provvedimenti si avvia anche il progetto di integrazione degli alunni svantaggiati e tutta una serie di sperimentazioni non prive di interesse specie laddove vengono collegate all'esigenza di una maggiore autonomia che ogni scuola può e deve rivendicare.

Ma la scuola è rosa da mali profondi, quali la mancanza di unitarietà, di professionalità docente e di autonomia democratica, cui non si può porre un rimedio con leggi che, peraltro, restano sempre nell'ottica di una concezione di asservimento della scuola al potere.

Tuttavia la riforma della scuola media, la nascita di quella materna statale, insieme al contraddittorio crogiuolo della protesta sessantottesca, costituiscono gli avvenimenti che, nel bene o nel male, dinamicizzano il mondo scolastico a tutti i livelli, riscattandolo finalmente dalla sonnolenta stagnazione degli anni Cinquanta. Essi portano i problemi della scuola ad essere oggetto non più di analisi separate, ma strettamente interagenti con gli aspetti che li caratterizzano. Ossia, il momento dell'edilizia, per esempio, si coniuga a quello didattico e pedagogico così come a quello organizzativo e strutturale. Il problema educativo è chiaramente colto nel suo essere solidale con quello politico.

Se a livello governativo non si riesce neppure ad impostare una globale e seria riforma del sistema scolastico nazionale, quest'ultima viene reclamata con insistenza da sempre più numerose componenti scolastiche, compresi gli studenti, seppure non senza incertezze e ambiguità.

La richiesta di una ristrutturazione globale del sistema formativo è una chiara spia di un'accresciuta consapevolezza, in specie tra gli operatori scolastici, della stretta interazione tra scuola, educazione e gestione politica del paese.

I più sensibili tra coloro che si occupano di problemi educativi denunciano con forza le retrive posizioni governative perché sono convinti che il problema educativo è il nocciolo di un'azione politica in chiave democratica e che, insomma, nel settore della scuola si giocano i destini della convivenza civile e democratica della nazione. Basti pensare al movimento della cosiddetta pedagogia popolare dove spiccano nomi come quelli di Dolci, Don Milani, Don Zeno, di Ciari, all'educazione al dialogo e alla non violenza di Capitini, all'antipedagogia di un De Bartolomeis, che inducono la pedagogia ufficiale italiana a ripensare le sue impostazioni e le sue analisi.

Questi movimenti pongono le basi, almeno a livello di principio, di quei cambiamenti irreversibili quanto importanti sul modo di concepire la scuola e l'educazione che la contestazione studentesca sfrutterà e riaffermerà seppure in forme spesso confuse e, comunque, tali nella loro ambiguità da potere essere, senza poi neppure troppi sforzi, fagocitate dal potere costituito. In effetti, la stessa poderosa ma caotica ondata contestativa del 1968 e degli anni immediatamente successivi non riuscirà a sbloccare veramente una situazione scolastica che resta contraddi-

stinta dall'occasionalità, dalla disomogeneità dei vari ordini di scuola, dalla separazione con il territorio, dalla prescrittività dei programmi, dall'improvvisazione didattica, dal ferreo centralismo burocratico. D'altronde non si deve dimenticare che la pedagogia accademica è pressoché assente da questi fermenti e, laddove si mostra più coraggiosa e incisiva nelle analisi e nelle proposte, viene, come sempre del resto, sistematicamente inascoltata dalle sfere ministeriali.

Così, per molti aspetti, il sistema scolastico subisce un profondo disorientamento, una vera e propria perdita di identità che, invece di spingere i responsabili della nostra politica scolastica a cogliere l'occasione per impiantare una seria ricerca per una nuova struttura di scuola razionalmente più difendibile e socialmente più efficiente, li convince a reagire con la collaudata tattica dell'attesa e del riflusso.

I cambiamenti ricordati è indubbio che si sono affermati di principio, ma è altrettanto indubbio che avranno ancora un cammino costellato di aspre battaglie per trovare spiragli di realizzazione nella pratica e nella legislazione scolastiche. Saranno battaglie in cui, peraltro, si mettono a nudo le forti istanze reazionarie presenti nella Repubblica attraverso l'accanita perorazione da parte di larghi strati politici di una scuola «a più binari», che inficia di principio l'attuazione di un vero e proprio sistema formativo democratico, attraverso i meccanismi di una precoce quanto perversa canalizzazione dei giovani delle classi subalterne nel mondo del lavoro.

Questa situazione ha, ovviamente, varie concause, ma tra queste le più importanti sono da individuarsi nell'incapacità e nella non volontà delle forze di governo *in primis* ma anche delle varie altre forze politiche e sindacali ad elaborare un modello educativo mirato all'effettivo sviluppo culturale di tutti i cittadini.

I molteplici palliativi messi in atto per ammodernare i vari ordini di scuola e lo stesso varo dei decreti delegati si rivelano ben presto delle manovre votate al fallimento riguardo l'effettivo rinnovo della scuola, anche perché non sorrette dalla precisa volontà di una sua completa ristrutturazione in senso unitario.

### 2.2.2. La secondaria superiore

Il settore della secondaria superiore è quello che, indubbiamente, accusava e accusa tutt'oggi le lacune più vistose, fermo com'è nelle sue linee portanti ai tempi della riforma Gentile con l'aggravante che è indubbiamente più inefficiente.

In effetti per la scuola secondaria non si è mai riusciti a sciogliere il nodo tra professionalizzazione o formazione culturale generale, anche se ha sempre di fatto prevalso la tesi dei delicezzatori, in ossequio al principio che la scuola deve essere utile, nel senso che deve permettere all'individuo di sostentarsi quanto prima con le sue forze produttive dando al contempo alla comunità i benefici del proprio lavoro senza «forzate» prospettive universitarie che, del resto, non fanno altro che spostare in avanti il problema della disoccupazione.

Stretta nella morsa tra formazione generale e formazione professionale, la scuola secondaria ha finito per giustapporre vecchie e nuove esigenze, in modo

piuttosto farraginoso, senza cioè dimostrarsi in grado di far veramente fronte al mutato quadro referenziale che la rende inevitabilmente obsoleta anche se, rimasta apparentemente per anni la stessa, essa non è più, in forza dei cambiamenti del contesto sociale, quella di prima.

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

La scuola secondaria è ferma al palo e attende da cinquant'anni la sua riforma.

Per molti aspetti questo stallo è la spia più macroscopica dell'*impasse* della nostra politica scolastica, incapace di dare una risposta a problemi ormai annosi e tanto più urgenti quali:

1. l'unitarietà della scuola;
2. la sua autonomia senza farne un mezzo per contrabbandarne la privatizzazione;
3. un piano di formazione e di aggiornamento degli insegnanti che chiami in causa l'Università, senza indulgere a spurie concezioni di mobilità degli insegnanti;
4. uno stretto rapporto tra diritto allo studio e diritto al lavoro, scacciando qualsiasi ombra di professionalizzazione dalla secondaria;
5. l'elaborazione di un chiaro modello teorico e non politico di scuola autonoma e laica.

Senza un tale modello, ogni legge e ogni intervento sortisce effetti nulli o addirittura negativi. La proposta di riforma della scuola deve prendere le mosse da una teorizzazione della scuola stessa e, pertanto, dal riconoscimento della sua autonomia. E ciò, di conseguenza, impone il riconoscimento stesso della sua laicità così come della coerenza e della unitarietà che deve necessariamente contraddistinguere la sua azione. La scuola ha le sue finalità, da cui non si può derogare. Essa, qualsiasi programma e curricolo svolga, non può mai essere pensata ad uso di questo o quel gruppo etnico o religioso, ma sempre in funzione dell'educazione dell'uomo a prescindere dai suoi contingenti condizionamenti spazio temporali.

### 3. GLI ANNI OTTANTA E NOVANTA: PROGRESSI SÌ, MA NÉ SUFFICIENTI NÉ SODDISFACENTI

Tra gli anni ottanta e novanta si segnalano alcuni cambiamenti di rilievo, in specie nella scuola di base, per la quale bisogna ricordare che sia i programmi del 1985, sia la legge n. 148 del 1990 sulla ristrutturazione della scuola elementare,



sia, infine, i nuovi Orientamenti per la scuola dell'infanzia, hanno impostato una soluzione del problema della continuità e l'autonomia della scuola dell'infanzia.

Molti problemi, quali quelli della formazione universitaria di tutti gli insegnanti, la necessità di una ristrutturazione globale del sistema scolastico in stretta interdipendenza con gli aspetti educativi dell'extrascolastico, l'integrazione nel sistema formativo degli alunni handicappati, una più marcata attenzione teoretica al mondo della scuola, sono stati messi sul tappeto e discussi con impegno e con risultati non trascurabili dalle varie forze politiche, economiche e sociali. E l'Università, anche se sempre inascoltata, non ha mancato questa volta di fare la sua parte.

Certamente, quindi, debbono essere registrati dei passi in avanti. Partiti nel secondo dopoguerra da un sistema scolastico totalmente ancora impaniato nella viscosità gentiliana e bottaiana e quindi del tutto frastagliato e frammentato nei suoi vari segmenti e addirittura all'interno di essi, si è giunti ad una forte rivendicazione di principio della scuola di base caratterizzata dalla continuità educativa, rinnovandone in tal senso anche i programmi e gli orientamenti destinati ai singoli settori scolari e ridisegnando di recente persino la struttura globale di uno di essi, quello della scuola elementare.

Tuttavia non è certo il caso di cullarci in un immotivato ottimismo. E questo soprattutto per due motivi di fondo.

Il primo è dato dalla difficile congiuntura politica ed economica in cui attualmente si dibatte il Paese a causa di una classe di governo che è sempre più andata deteriorandosi fino ad elevare a sistema l'appropriazione indebita, il tangentismo, l'esercizio del potere non a vantaggio della comunità e dei cittadini ma a vantaggio personale e nepotistico, speculando sulle disgrazie naturali come sulle sperquazioni sociali, erigendo monumenti assistenzialistici, con l'inconcussa volontà di lasciare tutto come prima in una sospetta collusione con la mafia e la criminalità organizzata. Da una simile classe dirigente non sembra veramente possibile aspettarsi un rinnovamento della scuola.

Il secondo motivo è dato dalla presenza incerta di una vera e propria politica scolastica nel nostro Paese. Almeno se per politica scolastica non si intende solo l'insieme di provvedimenti normativi che riguardano la scuola, ma una progettazione razionale e un insieme di interventi altrettanto razionali che riguardano non soltanto il mondo della scuola, bensì tutto l'universo formativo.

Una tale lacuna è così grave che inficia qualsiasi intervento che, anche allorché lo si potesse qualificare come positivo di principio - e non sono certo frequenti i casi del genere nella nostra storia nazionale! - finisce per essere vanificato per i problemi di fondo, cui non si è né saputo né voluto porre rimedio, quali per esempio il crescente divario tra la situazione scolastica del Nord e del Sud, la questione dell'insegnamento religioso nella scuola pubblica, uno squilibrato raccordo con la scuola privata, il nocivo scollamento tra i vari tipi di scuola connesso all'inveterata incapacità di considerare il sistema formativo nel suo complesso e non solo nei suoi aspetti frammentari, l'ambiguità della dimensione professionalizzante all'interno della scuola, la non valorizzazione del ruolo dell'insegnante, il costante

emergere di slogans e di parole d'ordine, talvolta fatte proprie e alimentate anche dallo stesso ministero pur nella certezza della loro inutilità, per dare l'illusione di spazi di rinnovamento e di miglioramento della scuola.

### 3.1. L'AUTONOMIA DELLA SCUOLA

È questo il caso, per esempio, dell'esigenza da più parti avanzata e, a suo tempo, caldeggiata anche dal ministero della pubblica istruzione, dell'autonomia e del decentramento scolastico, come se un simile problema potesse essere proficuamente affrontato senza una sua previa seria chiarificazione e senza prima aver cercato di impostare un'altrettanto seria soluzione dei problemi sopra accennati.

La scuola ha bisogno, per funzionare, di reperire in se stessa le regole e i fini principali del suo agire. E tali fini sono quelli dell'esaltazione dell'intelligenza critica dell'individuo sia attraverso l'analisi del reale, la sua formalizzazione, interpretazione e rielaborazione, sia attraverso l'esercizio e lo sforzo che tali processi richiedono.

Autonomia significa responsabilità e leggi in proprio; significa pensare in termini tali da estenderla a tutti, quindi in termini di decentramento; significa maggiore flessibilità, maggiore capacità di adeguarsi in tempi brevi alle nuove richieste continuamente montanti dal sociale; significa rispetto per tutti i credi e per tutte le etnie; significa maggiore aderenza ai bisogni delle singole comunità; significa distruzione del monopolio scolastico - si badi bene, non solo dello Stato; significa insomma maggiore efficienza del sistema formativo.

È necessario trovare il modo di dare vita a tutti quei significati sopra accennati di cui giustamente carichiamo il concetto di autonomia senza svilire la responsabilità e la potenza democratica di uno Stato di diritto, cui spetta il diritto e il dovere di garantire la scuola nel pieno svolgimento del suo ruolo. E tale ruolo si svolge, soprattutto, nell'impegno di offrire «alfabetizzazione culturale», ossia di stimolare le possibilità di creazione di quadri concettuali sempre più complessi e, comunque, tali da consentire all'individuo di orientarsi dentro la giungla dell'universo comunicativo odierno. Un simile impegno, lo ripeto, non può che essere, di principio, rivolto a tutti. E la scuola, *a fortiori* quella di base, è di tutti e per tutti, e perciò stesso fondata su un imprescindibile pluralismo, giacché essa deve essere considerata un «affare» che coinvolge i destini dell'intera comunità. Ciò comporta che lo Stato se ne interessi puntualmente, intervenendo per coordinarla e controllarla a sicura garanzia del pluralismo.

### 3.2. LA LAICITÀ DELLA SCUOLA

Ciò significa che la scuola non può essere piegata a nessuna ideologia e a nessun settarismo. Essa non può essere altro che laica.

Una scuola non laica è una non scuola, dato che la scuola per essere veramente tale non può che essere laica, ossia avere in sé i principî guida della sua azione, principî dai quali non può mai derogare pena il fatto di snaturarsi.

Affermare che la scuola è laica o non è scuola non significa volerla togliere dalle mani di nessuno o affidarla alle mani di qualcun altro. Significa affermare che essa è di tutti e proprio per questo di nessuno in particolare e, soprattutto, che essa ha i suoi principî che nessuno può permettersi di prevaricare, pena il fatto di non avere più scuola. Essa è laica proprio perché trova in se stessa i principî che la giustificano e ne legittimano la sua azione.

Chiuderò questo intervento soffermandomi, sintentizzandoli, sui punti fondamentali della laicità giacché da essi dipende la vera modernizzazione della scuola.

1. La laicità indica il processo di autonomizzazione di ogni attività umana, semplice o complessa che sia. La scuola, così come l'educazione che in essa inevitabilmente prende corpo, non può non essere concepita che come un sistema di attività autonome, ossia svincolate da qualsiasi principio che non nasca dal suo stesso porsi come sistema di attività. Pertanto essa, per definizione, è laica o non è.

2. La scuola, per essere garantita nella sua autonomia, ossia nella sua laicità, ha bisogno del concorso di tutta la comunità che, sia pure variamente articolata, trova il suo punto aggregante nel riconoscimento dello Stato di diritto. Quindi sta allo Stato garantire l'esserci della scuola libera da imposizioni, ideologiche od economiche, che possono nascere dalle varie parti in cui si articola la comunità.

3. La libertà della scuola si manifesta nel poter esercitare la propria autonomia e nel sentirsi garantita nell'ottenere dalla comunità i mezzi per poterla perseguire ed esplicitare nell'intervento educativo quotidiano.

4. La scuola, dunque, esercita la sua autonomia non cedendo a imposizioni di sorta e rivolgendosi a tutti. Nessuno, per ragioni ideologiche, politiche, religiose, etniche, può essere escluso dalla scuola sia come docente sia come allievo. Questo è il senso del vero pluralismo che si realizza nella libertà all'interno della scuola e non certo nella licenza data a qualsiasi cittadino o gruppo di cittadini di fondare le proprie scuole. La scuola non appartiene di principio a nessuno, ma solo a se stessa.

5. La privatizzazione della scuola, quindi, è un grave attentato alla sua libertà, alla sua autonomia, alla sua laicità. Rappresenta la morte stessa della scuola. Nessun gruppo politico o religioso può mettere le mani sulla scuola a scapito di altri gruppi politici o religiosi. Il pericolo non è tanto quello di una grave e patente mancanza di democrazia, quanto del non avere più una vera e propria scuola.

6. L'iniziativa privata nel dar vita a vari tipi di scuole o a istituzioni formative che si interagiscono con la stessa scuola non deve e non può essere scoraggiata, giacché non possiamo che rallegrarci della presenza di forze economiche ed intellettuali che intendono dedicarsi all'ampliamento della rete formativa. Tuttavia tale incoraggiamento, che può prendere vita attraverso la stipula di precise convenzioni che prevedano anche i relativi apporti economici, non deve e non può mai essere disgiunto da un attento controllo da parte della comunità, e quindi dello Stato, affinché siano rispettate in tutto e per tutto quelle condizioni che garantiscono la laicità della scuola stessa.

7. Tutto ciò significa che la scuola non può, e quindi non deve, essere mai considerata un affare privato, bensì coinvolgente, di principio, tutta una comunità.

8. Per questo, nella scuola di tutti e per tutti, non possono entrare che i saperi, scientificamente fondati, che possono essere usufruiti da tutti. Ciò comporta l'esclusione dal curricolo scolastico di insegnamenti di tipo religioso, non certo per motivazioni anticlericali, ma per ragioni che si appellano allo stesso concetto di scuola che si rivolge a tutti senza soluzione di continuità. Il compito della scuola non è di formare il cattolico o l'ebreo, il maomettano o l'induista, il liberale o il marxista, ma l'uomo che sa sviluppare la sua intelligenza per fare le sue scelte personali circa le varie opzioni che la società gli offre o che saprà egli stesso creare di nuove.

9. In questa stessa direzione, la scuola, proprio in quanto laica, non accetta nessuna differenziazione dovuta a ragioni che non siano dettate dai suoi stessi principi. Ciò significa che non è accettabile pensare a scuole diversificate sia secondo l'estrazione sociale degli utenti, sia secondo le richieste e le necessità professionali dettate dal mercato del lavoro. Nessun cittadino, di principio, può essere considerato come destinato o destinabile a particolari mestieri e a professioni, così come non può essere considerato destinato o destinabile a frequentare scuole che lo emarginino e lo differenzino, collocandolo a livelli più bassi di altri cittadini più abbienti o, comunque, socialmente e culturalmente più attrezzati.

10. La scuola non è un'azienda economica, ma un'agenzia formativa. I suoi prodotti non sono mai paragonabili a merce e quindi soggetti a consumo. I suoi prodotti, che nessuna azienda potrà mai produrre, sono esseri viventi che si vanno a poco a poco qualificando come uomini grazie proprio all'azione formativa della scuola rivolta innanzitutto all'affinamento dell'intelligenza.

#### 4. PER CONCLUDERE

Quanto finora detto mette in tutta evidenza che la progettualità politica è la condizione necessaria, se non sufficiente, per una effettiva valorizzazione della scuola intesa come uno dei fondamentali strumenti per assicurare ad una società non solo la continuità ma il miglioramento della cultura che la caratterizza. Un tale strumento può essere reso sempre più efficiente con la riflessione sistematica su di esso in stretta interazione e con precisi interventi politici che tale riflessione suggerisce. Se mancano questi ultimi, la riflessione gira a vuoto, si rivela uno sterile gioco intellettualistico.

In effetti non sono certo sufficienti saggi sulla teoria della scuola e sulla didattica, sia pure acuti e raffinati, nuovi programmi, sia pure aggiornatissimi, leggi di ristrutturazione, sia pure ottime, quando non si ha e non si vuole avere una progettazione politica per far fronte a situazioni quali quelle attuali di una popolazione scolastica in costante diminuzione, di insegnanti in eccedenza, di scuole che si svuotano, di una evasione e di una mortalità scolastica che mantiene livelli preoccupanti ancora nella fascia dell'obbligo con un incanaglimento perverso proprio nelle zone socioculturalmente più bisognose e quindi più fertili per il reclutamento

della delinquenza minorile, di una formazione e di un aggiornamento degli insegnanti allo sbando o quasi anche per un'incancrenita volontà di non valorizzare economicamente la classe docente.

La scuola, per tendere al miglioramento, per sviluppare veramente le sue tensioni alla modernizzazione, ha bisogno innanzitutto di un costante impegno politico da parte di tutti i cittadini e, in particolare, di coloro che a vario titolo operano all'interno dell'universo formativo, affinché essa sia sempre avvertita come un aspetto imprescindibile di una società democratica e divenga oggetto di un progetto politico di vasto respiro in cui si approfondano le energie dello Stato teso, in primo luogo, a creare una efficiente scuola di base di tutti e per tutti. Una battaglia del genere è ancora tutta da vincere.

## RIFERIMENTI E ORIENTAMENTI BIBLIOGRAFICI

Si riportano i testi tenuti presenti per la stesura di questo lavoro e, comunque, utili per l'approfondimento dei problemi in esso affrontati.

- AA.VV.: *A scuola a piedi scalzi*, Trento, Tip. P. Nichelatti, 1994.
- AA.VV.: *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988.
- AA.VV.: *Educazione, Scuola e Costituzione*, Roma, La Goliardica, 1991.
- AA.VV.: *I progetti per le riforme. Scuola secondaria e formazione professionale*, Milano, Angeli, 1993.
- AA.VV.: *Il sistema scolastico italiano*, Firenze, Le Monnier, 1976.
- AA.VV.: *La scuola italiana: storia e struttura*, Milano, Isedi, 1979.
- AA.VV.: *Paideia e qualità della scuola*, Brescia, La Scuola, 1992.
- AA.VV.: *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, Pisa, ETS, 1982.
- AA.VV.: *Ruolo, status e formazione dell'insegnante dall'Unità ad oggi*, Milano, Isedi, 1979.
- AA.VV.: *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926)*, Firenze, Sansoni, 1982.
- AA.VV.: *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982.
- AA.VV.: *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.
- AA.VV.: *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.
- AMBROSOLI, L.: *La Federazione nazionale insegnanti scuole medie dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- AMBROSOLI, L.: *La scuola alla Costituente*, Brescia, Paideia-Fondazione Calzari-Trebeschi, 1987.
- AMBROSOLI, L.: *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- AMBROSOLI, L.: *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980.
- BACIGALUPI, M.; FOSSATI, P.: *Da plebe a popolo. L'educazione Popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- BALDI, A.: *Stato e scuola materna in Italia. Profilo storico-legislativo*, Brescia, La Scuola, 1974.
- BARBAGLI, M.: *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.

- BARBAGLI, M.; DEI, M.: *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino, 1969.
- BELLUCCI, M.; CILIBERTO, M.: *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Torino, Loescher, 1978.
- BERTAGNA, G.: *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, Brescia, La Scuola, 1993.
- BERTIN, G. M.; VALITUTTI, S.; VISALBERGHI, A.: *La scuola secondaria superiore in Italia*, Roma, Armando, 1971.
- BERTONE, G.: *I figli d'Italia si chiaman Balilla. Come e cosa insegnava la scuola fascista*, Firenze, Guaraldi, 1975.
- BERTONI, JOVINE D.: *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.
- BERTONI, JOVINE D.: *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965.
- BETTI, C.: *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- BIANCHI, A.: *Scuola e lumi in Italia nell'età delle riforme (1750-1780)*, Brescia, La Scuola, 1996.
- BIONDI, G.; IMBERCIADORI, F.: *...voi siete la primavera d'Italia... L'ideologia fascista nel mondo della scuola 1925-1943*, Torino, Paravia, 1982.
- BONETTA, G.: *La scuola italiana fra continuità e mutamento (1943-1945)*, in N. Gallerano (a cura di), «L'altro dopoguerra. Roma e il Sud. 1943-1945», Milano, Angeli, 1985.
- BONETTA, G.: *Scuola e socializzazione tra '800 e '900*, Milano, Angeli, 1989.
- BONETTA, G.-FIORAVANTI, G. (a cura di): *L'istruzione classica (1860-1910). Fonti per la storia della scuola*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 1995.
- BORGHI, L.: *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- BORGHI, L.: *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.
- BOSNA, E.; GENOVESI, G. (a cura di): *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ad oggi*, Bari, Cacucci, 1988.
- BOSNA, E.: *Scuola di base e crescita sociale*, Milano, Mursia, 1992.
- BOSNA, E.: *Scuola di base e crescita sociale, prefazione e introduzione di G. Genovesi*, Milano, Mursia, 1991.
- CAMBI, F.: *L'educazione tra ragione e ideologia. Il fronte antidealistico della pedagogia italiana 1900-1940*, Milano, Mursia, 1989.
- CANESTRI, G.; RICUPERATI, G.: *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976.
- CATARSI, E.: *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- CATARSI, E.: *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- CATARSI, E.: *L'educazione del popolo*, Bergamo, Juvenilia, 1985.
- CATARSI, E.: *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- CATARSI (a cura di): *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni novanta*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- CATARSI, E.-GENOVESI, G. (a cura di): *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Ferrara, Corso, 1993.
- CATARSI, E.; GENOVESI, G.: *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo, Juvenilia, 1985.
- CAVALLERA, A. H.: *Storia della scuola italiana*, Bologna, Edizioni di Magistero, 1988.

- CHIOSSO, G.: *I cattolici e la scuola alla Costituente al centrosinistra*, Brescia, La Scuola, 1988.
- CHIOSSO, G.: *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983.
- CHIOSSO, G.: *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, Brescia, La Scuola, 1977.
- CIAMPI, G.: *Il governo della scuola nello Stato postunitario. Il Consiglio Superiore della P. I. dalle origini all'ultimo governo Depretis (1847-87)*, Milano, Comunità, 1983.
- CIAMPI, G.-SANTANGELI, C. (a cura di): *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1928. Fonti per la storia della scuola*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 1994.
- CIVES, G.: *L'educazione in Italia. Figure e problemi*, Napoli, Liguori, 1984.
- CIVES (a cura di): *La scuola italiana. dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- CIVES, G. (a cura di): *Cento anni di vita scolastica in Italia*, Roma, Armando, 2 voll., 1960-1967.
- CIVES, G.; RIVERSO, M., VENTRE, V.: *Scuola e potere*, Urbino, Argalia, 1971.
- CODIGNOLA, T.: *Nascita e morte di un Piano*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- COVATO, C.; SORGE, A. M. (a cura di): *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana. Fonti per la storia della scuola*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 1994.
- CREMA, F. E.; POLLINI, G. (a cura di): *Scuola autonomia mutamento sociale*, Roma, Armando, 1989.
- DE FORT, E.: *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.
- DE FORT, E.: *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- DE FORT, E.: *Storia della scuola elementare italiana*, Milano, Feltrinelli, 1979, vol. I.
- DE VIVO, F.: *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.
- DE VIVO, F.: *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 1983.
- DEI, M.: *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- FADIGA ZANATTA, A. L.: *Il sistema scolastico italiano*, Bologna, Il Mulino, 1976.
- FORNACA, R.: *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972.
- FRABBONI, F.; GENOVESI, G.: *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1994 (II ed.).
- FRANCHI, G. (a cura di): *La riforma della scuola secondaria superiore e della formazione professionale. Proposte e documenti 1970-1976*, Milano, Feltrinelli, 1976.
- GATTULLO, M.; VISALBERGHI, A. (a cura di): *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- GAUDIO, A.: *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo 1943-1953*, Brescia, La Scuola, 1991.
- GAUDIO, A.: *Scuola, Chiesa e fascismo*, Brescia, La Scuola, 1995.
- GENOVESI, G.: *Aspetti della politica scolastica nel ventennio. La fascistizzazione della scuola*, in «Bollettino Cirse», a. X, n. 20, 1990.
- GENOVESI, G.: *Dimensioni dell'educazione*, Teramo, EIT, 1989.
- GENOVESI, G.: *I problemi dell'educazione*, Bologna, Cappelli, 1993.

- GENOVESI, G.: *L'educazione prescolastica in Italia. Cenni storici da Aporti ai nostri giorni*, in F. Frabboni, B. Q. Borghi (a cura di), *Un'infanzia di nome Delta*. Per un progetto di nuove tipologie educative, Bergamo, Juvenilia, (s.d., ma 1990).
- GENOVESI, G.: *La scuola come romanzo*, Gaeta, Bibliotheca, 1996.
- GENOVESI, G.: *La scuola. Problemi di fondo*, Milano, Ethel Mondadori, 1995.
- GENOVESI, G.: *Le riforme scolastiche del Ventennio*, Parma, «Ricerche Pedagogiche», 1979.
- GENOVESI, G.: *Storia dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1994.
- GENOVESI (a cura di): *Continuità educativa e scuola di base*, Napoli, ESI, 1988.
- GENOVESI, G. (a cura di): *La scuola di base e gli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1994 (II ed.).
- GENOVESI G.; LACAITA, C. G. (a cura di): *L'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Milano, Angeli, 1983.
- GENOVESI, G.; MAGRI P.: *La lettura. Teoria, storia, apprendimento*, Milano, Mursia, 1990 (cap. IV).
- GENOVESI, G.; PANCERA, C. (a cura di): *Momenti paradigmatici di storia dell'educazione*, Corso, Ferrara, 1993.
- GENOVESI, G.; ROSSI, L. (a cura di): *Educazione e positivismo in Italia tra Ottocento e Novecento*, Ferrara, Corso, 1995.
- GENOVESI, G.; RUSSO P. (a cura di): *La formazione del maestro in Italia*, Ferrara, Corso, 1996.
- GENOVESI, P.: *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Ferrara, Corso, 1996.
- GENTILI, R.: *Giuseppe Bottai e la riforma della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- GOZZER, G.: *I cattolici e la scuola*, Firenze, Vallecchi, 1964.
- INZERILLO, G.: *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile*, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- JUSTMAN, J.; VOLPICELLI, L.: *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Roma, Avio, 1959.
- LIMITI, G.: *La scuola privata tra Stato e Chiesa*, Roma, Colombo, 1970.
- LOMBARDI, F. V.: *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*, Brescia, La Scuola, 1970.
- LOMBARDI, F. V.: *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1955*, Brescia, La Scuola, 1975.
- LOMBARDI, V.: *La scuola italiana tra guerra e Resistenza*, in AA.VV., *L'Italia nella seconda guerra mondiale e nella Resistenza*, Milano, Angeli, 1988.
- MACCHIETTI, S. S.: *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età aportiiana ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1985.
- MANGANO, A.: *La scuola di tutti in Italia. Formazione e trasformazione*, Messina, Peloritana, 1978.
- MAZZATOSTA, T. M.: *Il regime fascista tra educazione e propaganda (1935-1943)*, Bologna, Cappelli, 1978.
- MAZZETTI, R.: *Don Milani e la ristrutturazione della scuola di base*, Napoli, Morano, 1968.
- MONTEVECCHI, L.; RAICICH, M.: *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875). Fonti per la storia della scuola*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 1995.
- NATALE, G.; COLUCCI, F. P.; NATOLI, A.: *La scuola in Italia. Dalla legge Casati del 1859 ai decreti delegati*, Milano, Mazzotta, 1975.



- NOVACCO, D.: *La scuola materna tra politica ed economia*, Roma, Armando, 1977.
- OSTENC, M.: *La scuola italiana durante il fascismo*, tr. it., Bari, Laterza, 1981.
- PAZZAGLIA, L.: *Il dibattito sulla scuola nei lavori all'Assemblea costituente*, in G. Rossini (a cura di), *Democrazia cristiana e costituente*, Roma, Cinque Lune, 1980, vol. I.
- PEDRAZZI, L.: *La politica scolastica del centrosinistra*, Bologna, Il Mulino, 1973.
- PIVATO, S.: *Pane e grammatica*, Milano, Angeli, 1985.
- PORCIANI, I. (a cura di): *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'800*, Firenze, Il Sedicesimo, 1987.
- QUAZZA, G. (a cura di): *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Torino, Stampatori, 1977.
- QUAZZA, G.: *La scuola*, in AA.VV., *Italia 1945-1975. Fascismo, antifascismo, resistenza, rinnovamento*, Milano, Feltrinelli, 1975.
- RAGAZZINI, D.: *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*, Napoli, Liguori, 1987.
- RAGAZZINI, D.: *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Monnier, 1983.
- RAPONI, N. (a cura di): *Scuola e Resistenza*, Parma, La Pilotta, 1978.
- RICUPERATI, G.: *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, CPPL, 1977.
- RICUPERATI, G.: *La scuola nell'Italia unita*, in AA.VV., *Storia d'Italia*, vol. V, Torino, Einaudi, 1973.
- SANI, R.: *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1956)*, Brescia, La Scuola, 1991.
- SANTONI RUGIU, A.: *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980.
- SANTONI RUGIU, A.: *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.
- SEMERARO, A.: *Cattedra Altare Foro. Educazione e istruzione nella società di Terra d'Otranto fra Otto e Novecento*, Lecce, Milella, 1984.
- SEMERARO, A.: *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- SOLDANI, S.; TURI, G. (a cura di): *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I. La nascita dello Stato nazionale, Bologna, Il Mulino, 1993.
- SOLDANI, S.; TURI, G. (a cura di): *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. II. Una società di massa, Bologna, Il Mulino, 1993.
- TALAMO, G.: *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè, 1960.
- TASSINARI, G. (a cura di): *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Firenze, Le Monnier, 1987.
- TELMON, V.: *La scuola secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- TOGNON, G.: *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, Brescia, La Scuola, 1991.
- TOGNON, G.: *Giovanni Gentile e la riforma della scuola*, in «Il parlamento italiano 1861-1988», vol. 1923-1928, Milano, Nuova CEI, 1990.
- TOMASI, T.: *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- TOMASI, T.: *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*, Firenze, Vallecchi, 1978.
- TOMASI, T.: *L'idea laica nell'Italia contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- TOMASI, T.: *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- TOMASI, T.: *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- UGOLINI, R.: *Per una storia dell'amministrazione centrale. Il ministero della P.I. 1859-1881*, Roma, Ed. dell'Ateneo, 1979.
- VALITUTTI, S. (a cura di): *Scuola pubblica e scuola privata*, Bari, Laterza, 1975.

- VERUCCI, G.: *L'Italia laica prima e dopo l'unità, 1840-1876*, Bari, Laterza, 1981.
- VEZZANI, B.: *La scuola nel ventennio fascista*, in AA.VV., «Dall'età giolittiana alla Costituzione», Mantova, Unione goliardica mantovana, 1964.
- VOLPICELLI, L.: *La scuola tra Stato e Chiesa*, Roma, Armando, 1961.
- ZAMAGNI, V.: *Istruzione e sviluppo economico in Italia, 1861-1913*, in G. Toniolo (a cura di), *Lo sviluppo economico italiano 1861-1940*, Bari, Laterza, 1973.
- ZAMBALDI, I.: *Storia della scuola elementare in Italia*, Roma, LAS, 1975.

# Por una Historia Comparada de la Educación en España, Portugal y América Latina

GABRIELA OSSENBACH

Coordinadora de la Mesa Redonda. UNED (Madrid)

## PRESENTACIÓN

El propósito de esta Mesa Redonda es el de iniciar algunas reflexiones para un estudio comparativo del desarrollo educativo de España, Portugal, Hispanoamérica y Brasil en los siglos XIX y XX. Son evidentes los múltiples lazos étnicos y culturales que unen a la Península Ibérica con América Latina, pero creo que es necesario ir más allá de esta constatación y analizar, mediante el estudio histórico-comparativo, qué desarrollos comunes ó divergentes se produjeron en la educación a ambos lados del Atlántico a partir de los procesos de Independencia. Aún más, hay que cuestionarse si las similitudes dentro del área responden a una peculiaridad ibero-americana, o si sus características fundamentales son más bien las mismas que aparecen de forma generalizada en el mundo occidental contemporáneo y, dentro de él, en los países menos desarrollados e industrializados, periféricos, católicos, etc.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nos referimos a la idea expresada por W. Frijhoff, quien utiliza el concepto de «mundo occidental» para denominar, a partir de la coyuntura revolucionaria de finales del siglo XVIII, a un espacio con caracteres profundamente comunes en el terreno de la educación: «el mundo occidental, incluyendo sus extensiones coloniales, jamás ha dejado de constituir dentro del dominio educativo un espacio profundamente común, animado por los mismos ideales y orientado hacia los mismos proyectos, aunque según ritmos variables que siguen los países y con intensidades diferentes» (W. FRIJHOFF: Prefacio a *L'offre d'école. Eléments pour une étude comparée des politiques éducatives au XIXe siècle*, París, Publications de la Sorbonne/INRP, 1983, p. 8). Entre otros autores que han reflexionado sobre los caracteres comunes de la educación en el mundo occidental, citamos especialmente a F. O. RAMÍREZ y M. VENTRESCA: «Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno», *Revista de Educación* (Madrid), N° 298 (1992), pp. 121-139, así como J. BOLI, F. O. RAMÍREZ y J. M. MEYER: «Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas», en P. G. ALTBACH y G. P. KELLY (comps.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, Madrid, Mondadori, 1990, pp. 123-152 (no hacemos una relación exhaustiva de los trabajos de estos autores; citamos únicamente títulos en castellano). La incorporación del continente americano a

El objetivo no es, sin embargo, establecer las diferencias entre la comunidad ibero-americana y el resto del mundo occidental en los dos pasados siglos<sup>2</sup>, sino discutir las posibilidades de comparar entre sí los grandes núcleos constituidos por España, Portugal, Hispanomamérica y Brasil. Para ello fueron convocados los Profesores Antón Costa Rico, de la Universidad de Santiago de Compostela, Rogério Fernandes, de la Universidad de Lisboa, y Marta Maria Chagas de Carvalho, de la Universidad de Sao Paulo, a quienes propuse hacer algunas aportaciones a esta discusión, sobre la base de un documento que elaboré y les hice llegar previamente.

Para el análisis que propongo considero que la Independencia americana es un fenómeno determinante. La cuestión central se plantea históricamente en el momento en el que se rompe la unidad política ibero-americana: ¿prevalecen entonces elementos comunes en el desarrollo educativo en ambos mundos? A esta pregunta hay que responder que, a pesar de la innegable vigencia de factores tradicionales y mentalidades comunes de larga duración, en esa coyuntura se produjo una ruptura y surgieron fenómenos diferenciadores, cuyas consecuencias debemos estudiar. Deseo destacar dos hechos esenciales a ese respecto:

- Por una parte, la necesidad de los países americanos de construir nuevos Estados después de la Independencia, les obligó a iniciar procesos mucho más acelerados de transformación que otros países occidentales, que también vivían procesos de construcción nacional en el siglo XIX. En estos procesos de transformación y modernización la educación jugaría un papel fundamental.
- Por otra parte, los países americanos vieron desarrollarse en su seno, como consecuencia de la misma Independencia, importantes sentimientos en contra de sus antiguas metrópolis, buscando otros modelos a imitar<sup>3</sup>.

Un trabajo comparativo como el que sugiero debería conducirnos a una mejor comprensión de nuestras historias particulares, más allá de las retóricas siempre

ese *mundo occidental* se hace definitiva precisamente a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, cuando se produce la «Revolución Atlántica» o la «Revolución Occidental», según las expresiones utilizadas por los historiadores Robert Palmer y Jacques Godechot. Aunque estas denominaciones no han estado exentas de polémica, estos autores han tomado en cuenta que los grandes cambios revolucionarios de esa época partieron del continente americano para impactar en Europa, y volverse a proyectar en Iberoamérica, involucrando así en un todo a ambos lados del Atlántico.

<sup>2</sup> Además de los múltiples lazos de idioma, religión, étnicos, etc., no podemos obviar la realidad de que la comunidad ibero-americana ha sido un ámbito dentro del cual se han producido múltiples interacciones de todo tipo. El fenómeno de la emigración e inmigración en el interior del área es un ejemplo claro de estos intensos intercambios, que han tenido además importantes consecuencias en el terreno de la educación.

<sup>3</sup> Véase al respecto, G. OSSENBACH: «El concepto de *emancipación espiritual* en el debate sobre la educación en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX», en A. NÓVOA y otros (eds.): *Para uma História da Educação Colonial. Hacia una Historia de la Educación Colonial*, Porto y Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / EDUCA, 1996, pp. 223-235.

polémicas y discutibles que ensalzan o reniegan de nuestro pasado común. En este sentido, parto de la premisa de que el análisis comparativo, mediante la búsqueda de semejanzas y diferencias entre los fenómenos históricos, nos conduce no sólo a conclusiones de tipo descriptivo, sino que contribuye sobre todo a encontrar explicaciones, así como a identificar procesos y estructuras de más amplio alcance, tipologías, etc. Pero es necesario distinguir entre un análisis comparativo hecho con criterios metodológicos precisos, y otros trabajos que explican influencias mutuas entre los distintos países ó naciones estudiadas. Este tipo de consideraciones van unidas muchas veces al trabajo comparativo, pero no constituyen su esencia.

El análisis histórico-comparativo puede hacerse con la intención de *contrastar* los casos comparados, es decir, destacando las diferencias para llegar a un mejor conocimiento de los casos particulares. Por el contrario, puede hacerse también con el fin de *generalizar*, es decir, para buscar las coincidencias entre los casos particulares comparados y llegar a un mejor conocimiento de sus *relaciones*. No es este el lugar para una larga disertación sobre los métodos, objetivos y problemas que plantea el estudio histórico-comparativo, pero sí creo que hay que hacer una llamada de atención sobre la necesaria rigurosidad a la hora de hacer uso de esta metodología de investigación, para evitar generalizaciones muchas veces poco fundadas y cargadas de un voluntarismo que persigue fines muy diversos<sup>4</sup>. Igualmente, quiero insistir en que en el trabajo comparativo hay que ir más allá de la constatación de interacciones e influencias recíprocas entre los países estudiados<sup>5</sup>.

No es, desde luego, una tarea simple. Para el estudio comparativo de la historia de la educación en el mundo ibero-americano de los dos últimos siglos hacen falta, como fundamento previo, muchas investigaciones sobre los casos nacionales particulares. El desarrollo de la historiografía educativa, sobre todo en algunos países americanos, es aún escaso y desigual. Son muy pocos los trabajos de tipo comparativo sobre el área ibero-americana, aunque algunas investigaciones re-

<sup>4</sup> Hay quienes incluso llegan a cuestionar la existencia de una comunidad cultural en el mundo ibero-americano, enfrentándose así a generalizaciones muy comunes y fuertemente arraigadas en todo el mundo. Son reflexiones que deben motivarnos para un trabajo más científico sobre Iberoamérica, en una vertiente comparativa. A los pocos días de celebrarse esta Mesa Redonda, el diario *El País*, de Madrid, publicaba un coloquio entre el escritor español Antonio Muñoz Molina y el uruguayo Mario Benedetti, titulado «Diálogo entre las dos orillas del charco». En este coloquio se hacen algunas afirmaciones que mueven a la reflexión: «El gran malentendido del idioma es pensar que el hecho de hablar todos la misma lengua significa algo, y en principio no quiere decir nada» (A. Muñoz Molina); «...desde Europa siempre se piensa en la literatura latinoamericana como un todo, se mete todo en la misma bolsa y verdaderamente somos países distintos, con historias y realidades diferentes» (M. Benedetti); «...no hay un universo cultural común entre España y los países latinoamericanos, como no lo hay entre ellos mismos» (A. Muñoz Molina). Vid. *El País*, 18 de junio 1995, p. 35.

<sup>5</sup> Sobre los problemas de la comparación en el campo de la Historia apareció, con posterioridad a la celebración de esta Mesa Redonda, una obra de gran interés dirigida por H.-G. HAUPT y J. KOCKA (eds.): *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung*, Frankfurt/New York, Campus Verlag, 1996 (véase, sobre todo, la introducción de los editores, en las pp. 9-45).

cientes nos muestran una clara tendencia al reconocimiento del valor de la comparación en el análisis histórico de nuestros países<sup>6</sup>.

A continuación se expone el documento elaborado para la discusión en la Mesa Redonda, que consiste en una propuesta para una periodización común de la Historia de la Educación en España, Portugal, Hispanoamérica y Brasil en los siglos XIX y XX. Seguidamente haré algunas precisiones sobre este documento y sobre su utilidad para esta discusión.

PROPUESTA PARA UNA PERIODIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA, PORTUGAL, HISPANOAMÉRICA Y BRASIL

aprox. 1808-1930/40

(DOCUMENTO PARA DEBATE)<sup>7</sup>

1) FIN DEL ANTIGUO REGIMEN Y PROCESO DE GESTACION DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES.

FENÓMENOS COMUNES:

- La educación para la formación del ciudadano. El ideal de la escolarización elemental masiva: la cuestión de los derechos individuales.
- Fuerte vinculación de la educación a la inestabilidad política. Indefinición de la política educativa. El liberalismo como abanderado de las reformas educativas.
- Lucha por la secularización y la libertad de enseñanza.
- Difusión del método de enseñanza mutua y el sistema pestalozziano para atender a las necesidades de la escuela elemental.

<sup>6</sup> Algunos ejemplos dignos de mencionarse son los siguientes: A. VIÑAO FRAGO: «Sistema educativo nacional e Ilustración: un análisis comparativo de la política educativa ilustrada», en *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense, 1991, pp. 283-313 (existe una versión francesa de este trabajo en el libro dirigido por G. CHASTAGNERET y G. DUFOUR: *Le règne de Charles III. Le despotisme éclairé en Espagne*, Paris, CNRS, 1994); C. E. NÚÑEZ: «Educación y desarrollo económico en el continente americano», en C. E. NÚÑEZ y G. TORTELLA: *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza, 1993, pp. 359-380. Aunque referido a otro campo de investigación, merece la pena citar también a G. TORTELLA, «La historia económica de España en el siglo XIX: un ensayo comparativo con los casos de Italia y Portugal», en L. PRADOS DE LA ESCOSURA y V. ZAMAGNI (eds.): *El desarrollo económico en la Europa del Sur: España e Italia en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza, 1992, pp. 56-80. Mención aparte merecen otros esfuerzos editoriales recientes que, aunque no se plantean como trabajos comparativos propiamente, hacen importantes aportaciones a esta perspectiva mediante la aglutinación de varios países dentro de áreas regionales con elementos comunes. Este es el caso, entre otros, de la *Historia de Centro América*, Madrid/Comunidades Europeas, San José (Costa Rica)/5º Centenario y FLACSO, 1993, 6 vols., así como de la *Historia de América Andina*, que está siendo editada por la Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Quito), bajo la dirección del historiador ecuatoriano Enrique Ayala Mora.

<sup>7</sup> He introducido algunas leves correcciones en este documento, sugeridas, previamente a la discusión en la Mesa Redonda, por los Profesores Rogerio Fernandes, Marta Maria Chagas de Carvalho y José Claudinei Lombardi. Estas modificaciones, sin embargo, no alteran el sentido general de la propuesta para una historia comparada de la educación en el área ibero-americana.

PERIODIZACIÓN:

**ESPAÑA:** Desde las Cortes de Cádiz hasta los planes liberales precedentes de la Ley Moyano (1812-1857).

**PORTUGAL:** Desde la Revolución Liberal hasta la reforma educativa de Passos Manuel (1820-1836)<sup>8</sup>.

**HISPANOAMÉRICA:** Desde la Independencia hasta la consolidación de los Estados nacionales (T. Halperin Donghi: «una larga espera») (1810-1870 aprox.). El lema de la «emancipación espiritual»; fuerte presencia de la educación en el discurso político. La igualdad formal del indígena ante la ley.

**BRASIL:** Del Imperio constitucional a los precedentes de la Primera República (1822-1870). Debilidad del discurso en torno a la instrucción pública. La esclavitud como condicionante para la proclamación de la igualdad.

## 2) CREACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

### FENÓMENOS COMUNES

– Promulgación de leyes generales de educación que organizan, de forma más o menos duradera, la estructura y la administración del sistema educativo a nivel nacional, así como sus relaciones con la Iglesia católica. Implantación del modelo liberal. Influencia de la Masonería.

– Escasa ó nula industrialización; debilidad de la revolución burguesa y ausencia de su carga transformadora: no se ha producido un colapso de las clases dominantes tradicionales. La educación responde escasamente a los requerimientos de la economía y juega un papel esencialmente político.

– Pervivencia del analfabetismo. Abismo entre el mundo rural y el urbano. Relación entre la alfabetización y el ejercicio de los derechos políticos.

– Importancia de la red de centros educativos privados. Una pedagogía específica de las escuelas de las congregaciones religiosas.

– Lento surgimiento de una clase media vinculada fundamentalmente a los servicios y al comercio. La enseñanza secundaria como aspiración de esta nueva clase. En algunos países, formación de una clase y de un movimiento obreros al finalizar el siglo XIX.

– Emigración e inmigración.

– Creación de Escuelas Normales estatales para cubrir las necesidades de maestros que exige la extensión de la enseñanza elemental. Difusión de las ideas de Pestalozzi, Herbart y Froebel. Positivismo y educación. Importancia de los contactos e influencias pedagógicas internacionales.

<sup>8</sup> La limitación de este período hasta 1836 fue cuestionada por algunos investigadores portugueses participantes en el *II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*. Siguiendo a A. Nóvoa, este período histórico podría extenderse hasta 1851, incluyendo los primeros proyectos educativos liberales y la herencia pombalina hasta el surgimiento del movimiento conocido como la *Regeneración*. Vid. A. Nóvoa: *Les temps des Professeurs*, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, vol. I, pp. 333 y ss.

**PERIODIZACIÓN:**  
**ESPAÑA:** Desde la Ley Moyano hasta la Segunda República: las vicisitudes del sistema educativo liberal moderado (1857-1931).  
**PORTUGAL:** La consolidación del modelo escolar liberal: de la *Regeneración* a la Primera República (1851-1910).  
**HISPANOAMÉRICA:** Auge del modelo económico dependiente y sus consecuencias positivas para el desarrollo de los sistemas públicos de enseñanza (aprox. 1870-1917).  
**BRASIL:** La política educativa de la Primera República y sus precedentes. La reforma de Benjamin Constant. Abolición de la esclavitud y federalismo (1870-1930).

### 3) DEMOCRATIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS NACIONALES

#### FENÓMENOS COMUNES:

- Fin de las monarquías en España y Portugal.
- Crecimiento de la urbanización. Demandas de nuevos sectores sociales para el acceso al sistema educativo. Gran esfuerzo de escolarización de las masas.
- Reconocimiento constitucional de los derechos sociales, frente a los derechos individuales proclamados por el liberalismo decimonónico.
- Escasas transformaciones en la estructura de los sistemas educativos liberales.
- Rechazo a la pedagogía tradicional. La difusión de los principios de la Escuela Nueva y de la Pedagogía Científica. Creación de Asociaciones de Maestros.

#### PERIODIZACIÓN:

**ESPAÑA:** La política educativa de la Segunda República (1931-1939).

**PORTUGAL:** La Primera República y la reforma educativa de 1911 (1910-1926).

**HISPANOAMÉRICA:** Desde la crisis del llamado «estado oligárquico» y el surgimiento de los primeros populismos, hasta la gran depresión de 1929. Dos hitos fundamentales: la Revolución Mexicana y el Movimiento Universitario de Córdoba (Argentina). El indígena como sujeto de la educación (1917-1930 aprox.).

**BRASIL:** La política educativa de la Segunda República y los inconvenientes de la estructura federal del país. El debate entre *escolanovistas* y conservadores (1930-1937).

Es evidente que este esquema general parte, como ya lo he advertido, de un desarrollo muy desigual de la historiografía educativa en cada uno de los países que componen el área ibero-americana<sup>9</sup>. En ese sentido, es una propuesta «atrevi-

<sup>9</sup> El problema del escaso y desigual desarrollo de la historiografía educativa fue abordado por la Profesora Marta Maria Chagas de Carvalho en su intervención, referida al caso de Brasil. El texto de su intervención se transcribe más adelante.



da», cuya única finalidad es mover a una reflexión general sobre aspectos comunes dentro de la región y servir de hipótesis para su contrastación en el análisis de casos nacionales ó regionales. Podría entenderse, pues, como un programa para guiar el trabajo comparativo. En realidad, no se trata sólo de una periodización, en la que quedan reflejadas etapas históricas que se aproximan en cada una de las áreas incluidas (*isocronismos*). En el esquema se combinan, además, fenómenos ó estructuras comunes (*isomorfismos*) que caracterizan a cada uno de los cortes cronológicos. Esta combinación de las etapas históricas y las características estructurales de cada una de ellas obliga a incorporar dentro del análisis lo que podríamos denominar *corrimientos cronológicos*, es decir, tomar en cuenta la posibilidad de que se produzcan procesos históricos semejantes en momentos históricos no necesariamente coincidentes. Es por ello por lo que, dentro de cada uno de los ámbitos espaciales considerados (España, Portugal, Hispanoamérica y Brasil), los límites cronológicos varían dentro de unos márgenes razonables. De esta forma queda incorporada en mi propuesta la posibilidad de observar las causas del adelanto ó retraso en el surgimiento de un determinado desarrollo histórico en un país ó región. Igualmente, se facilita la identificación de los fenómenos más determinantes que han influido en procesos históricos particulares.

Además de otras muchas precauciones que hay que tener a la hora de utilizar un esquema de estas características para el análisis comparativo de la evolución de la historia de la educación en el área ibero-americana, quisiera llamar la atención sobre algunas cuestiones críticas:

- a) Como he insistido más arriba, es indudable que el establecimiento de un esquema general debe basarse en suficientes estudios de casos particulares, cuyas conclusiones deben incorporarse al esquema general. Debe tratarse de un trabajo de *feed-back*, en el cual la hipótesis general *ilumina* (sin forzarlo) el análisis de casos particulares, y el estudio de los casos particulares *alimenta* la visión general<sup>10</sup>.
- b) El esquema general debería ser capaz de incorporar también el fenómeno regional dentro de cada uno de los casos nacionales. Es evidente que las naciones ibero-americanas se han caracterizado a lo largo de la historia por importantes fracturas y tensiones regionalistas, que en el caso de España llega incluso a plantearse en términos de un Estado multinacional.

<sup>10</sup> Según M. Kaplan, «lo importante es tener en cuenta permanentemente y explicitar en cada momento oportuno el plano de generalización en que se opera, y efectuar en forma adecuada los cambios de niveles abstractos a otros más concretos y restringidos». Vid. M. KAPLAN: *Formación del Estado Nacional en América Latina*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976, p. 16. El análisis histórico-comparativo plantea con frecuencia graves problemas relativos a las fuentes. Como advierten H.-G. Haupt y J. Kocka, en la medida en que se aumenta el número de casos particulares comparados, disminuyen las posibilidades de trabajar con fuentes primarias y aumenta la dependencia respecto de la bibliografía secundaria. Otro problema al que aluden estos autores, es el del idioma en el que están escritas las fuentes. En el ámbito ibero-americano esta cuestión se resuelve evidentemente por la proximidad de las lenguas portuguesa y española. Vid. H.-G. HAUPT y J. KOCKA (eds.): *Geschichte und Vergleich...*, p. 22.

- Este fenómeno debe quedar también incorporado en cualquier esquema que pretenda dar cuenta del desarrollo histórico del área ibero-americana.
- c) Otro fenómeno a contemplar es el de la creación de áreas supranacionales, que con frecuencia se aglutinan con mucha más facilidad en el análisis histórico por contar con notables fenómenos comunes. En América Latina es este el caso, por ejemplo, del área andina, de América Central, del área rioplatense, etc. (en este sentido existen múltiples criterios de regionalización, tales como el origen étnico, los factores políticos, el grado de implantación que tuvo el régimen colonial y la posible pervivencia de sus demarcaciones administrativas, las posibilidades de despegue económico en el período independiente, etc.).
  - d) Igualmente, en todo el área ibero-americana presentan características diferenciales muy evidentes el mundo rural y el urbano, cuyo antagonismo no debe pasar desapercibido en el análisis comparativo.
  - e) El esquema propuesto incluye períodos históricos muy amplios, que en los casos particulares requerirían otras subdivisiones que dieran cuenta de movimientos de más corta duración<sup>11</sup>. No obstante, ello no invalida una visión de grandes movimientos, siempre que se consideren con las necesarias precauciones.
  - f) El acceso tardío y peculiar de Cuba y Puerto Rico a la Independencia, requiere de un análisis particular que, sin embargo, es posible también incorporarlo en el esquema más general. Este asunto, evidentemente, debería ser objeto de una discusión en la que aquí no podemos entrar.

Los límites cronológicos establecidos en el documento que presento para debate son aproximadamente 1808-1930/40. La primera fecha coincide *a grosso modo* con el inicio de las independencias americanas y de las revoluciones liberales en la Península Ibérica. La última fecha, elegida más arbitrariamente, coincide con el inicio de los regímenes autoritarios en América Latina y la Península Ibérica. El análisis de fenómenos latinoamericanos como el *peronismo* argentino, el *varguismo* brasileño en el *Estado Novo* o el *cardenismo* mexicano, por citar sólo algunos ejemplos, en relación con el *franquismo*, el *salazarismo* e incluso el *fascismo*, es un tema aún sujeto a una aguda polémica, con escasos consensos entre los investigadores. Por ello he preferido concluir el esquema inmediatamente antes de que se produjeran esos movimientos, sin negar con ello las posibilidades y virtualidades de un análisis comparativo de todos ellos, que sin duda contribuiría a la comprensión de las problemáticas nacionales. Quede únicamente aquí una invitación para iniciar semejante trabajo y debate<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Para el caso de América Latina, existe el peligro de que primen los criterios de periodización referidos a los países de mayor desarrollo e influencia en el área.

<sup>12</sup> A partir de la Segunda Guerra Mundial, además, hay que tomar en cuenta la «internacionalización» que se produce en las políticas educativas mundiales, fenómeno que debería incluirse también necesariamente en un esquema de interpretación comparativa. Recientemente se han iniciado algunos

Finalmente, quiero llamar la atención de que se trata de una periodización en la que han primado los criterios políticos y sociales, teniendo en cuenta que son los aspectos políticos y sociales los que, hasta 1930 aproximadamente, condicionan prioritariamente la organización y expansión de los sistemas educativos en el área ibero-americana<sup>13</sup>. Los principales temas que este esquema sugiere para un trabajo comparativo, dentro del período histórico señalado, son los siguientes<sup>14</sup>:

1. **Administración educativa:** ¿hay una continuidad respecto a épocas anteriores, sobre todo en lo relativo a las competencias municipales en educación? Tendencias hacia la centralización.
2. **Atribuciones del Estado frente a la Iglesia** y problemas de secularización del sistema educativo.
3. **Educación y política:** la educación como creadora de conciencia nacional y de legitimidad política. Patriotismo y educación. Gasto público en educación frente a gasto público en ejército.
4. Evolución del **analfabetismo** y sus causas.
5. **Acceso de las clases medias al sistema educativo.** Sobre todo análisis del acceso a la enseñanza secundaria y normal.
6. **La modernización pedagógica** y las innovaciones educativas en general, frente al lastre de la tradición.
7. **Influencias mutuas significativas** en el terreno de las ideas y las realizaciones educativas. Iniciativas de integración y de acción común entre España, Portugal y América Latina en el campo de la educación en el período abarcado. La influencia de la emigración/inmigración.

A continuación se incluye el texto de las intervenciones de los participantes en la Mesa Redonda, quienes comentaron el esquema propuesto y expusieron algunos

trabajos que pretenden comparar las políticas educativas del *peronismo*, el *varguismo* y el *cardenismo*, así como sus posibles similitudes con los movimientos totalitarios europeos de esa época. Destacamos sobre todo las investigaciones iniciadas en el Departamento de Educación de la Universidad de Luján (Argentina), bajo la dirección del Profesor H. Rubén Cucuzza. Algunos resultados de estos trabajos han sido expuestos en el *II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* (Campinas, Brasil, 1994).

<sup>13</sup> A partir de esta época empiezan a ser más determinantes los factores económicos en la evolución de los sistemas educativos nacionales, afectando a nuevos grupos sociales tradicionalmente excluidos de los beneficios de la enseñanza. Sobre estas cuestiones, y en relación con América Latina, véase mi artículo G. OSSENBACH: «Estado y educación en América Latina a partir de su Independencia (siglos XIX y XX)», *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid), Nº 1 (1993), pp. 95-115. Una versión revisada de ese trabajo, bajo el título «Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX», se encuentra en A. MARTÍNEZ BOOM y M. NARODOWSKI (comps.): *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996, pp. 121-147. Véase igualmente G. OSSENBACH: «La instauración de los sistemas de instrucción pública en Hispanoamérica», *Poder y Control* (Barcelona), Nº1 (1988), pp. 127-144.

<sup>14</sup> Esta relación de temas, planteada a los participantes de la Mesa Redonda junto con la propuesta de periodización, fue tomada en cuenta por el Profesor Rogério Fernandes a la hora de exponer sus consideraciones relativas al caso portugués, según veremos a continuación.

aspectos importantes a tener en cuenta en el análisis comparado de la Historia de la Educación en Portugal, España, Brasil e Hispanoamérica, respectivamente.

#### PORTUGAL: Intervención del Profesor Rogério Fernandes (Universidad de Lisboa)

Antes de mais, felicito Gabriela Ossenbach pela importante contribuição que deu para este debate, mediante o enfoque problematizador que está contido nas suas considerações iniciais e na proposta de periodização que nos apresentou.

A centração das nossas reflexões nas características do desenvolvimento educacional em Espanha, Portugal, América Latina e Brasil, após as respectivas independências, isto é, na sequência das roturas revolucionárias que definiram novas identidades políticas, levanta problemas de grande relevância.

1) A primeira questão proposta é a da possibilidade de uma periodização comum da História da Educação em Portugal, Espanha e América Latina. Sobre o tema e a proposta de periodização de Gabriela Ossenbach exprimirei a minha opinião pessoal relativamente ao meu país.

Começarei por dizer que o processo de gestação do nosso sistema educativo nacional deflagra no Portugal setecentista, mais concretamente durante o período pombalino. Entre 1759 e 1772, Pombal estrutura o sistema educativo criando as escolas de ler, escrever e contar, e, em seguida, abre uma ramificação dual de ensino que hoje designaríamos por secundário: de um lado duas escolas profissionais, a Aula do Comércio e a Aula de Náutica, e, do outro, uma série de instituições de ensino desprovidas de preocupações imediatas de formação profissional: as cadeiras régias de Gramática Latina, de Gramática Grega, de Retórica e de Filosofia, as quais, conjuntamente com as de ler, escrever e contar formavam os «Estudos Menores». No topo do sistema, a Universidade reformada, à qual também davam acesso os recém-criados Colégios dos Nobres e de Mafra.

Notemos ainda que foi estabelecida a gratuidade dos «Estudos Menores» mercê da instituição de um imposto especial chamado «Subsídio Literário».

Entre 1772 e o final do século não há propriamente alteração das linhas gerais do sistema a não ser sob a forma de tendência: o ensino régio (gratuito) feminino é criado por D. Maria I nos anos 90 mas o provimento das respectivas escolas demorará perto de 20 anos.

Feitas estas precisões, podemos considerar muito legitimamente que o processo de construção do sistema educativo, em Portugal, se prolonga até Passos Manuel (1836), sob cuja responsabilidade ocorre a sua refundação.

Entretanto, cumpre salientar a ocorrência de importantes mudanças no âmbito do discurso educativo a partir do Liberalismo (1820). Embora seja herdeiro das Luzes, o discurso liberal introduz novas relações entre o sistema político e as funções da educação e da escola.

2) Ao rematar as primeiras disposições relativas à construção do sistema educativo, Pombal proíbe às municipalidades o financiamento de quaisquer activi-

dades escolares. Essa função passa exclusivamente para as mãos do Estado. Primeira medida de centralização que só a reforma de 1836, já citada, tentará abalar sem grande êxito. Será preciso esperar pelos anos 80 do século XIX para vermos a descentralização passar efectivamente ao plano dos factos. Acrecente-se, porém, que tal questão não ficará resolvida, alternando-se entre centralização e descentralização até aos dias de hoje.

3) A construção do sistema nacional de ensino implicou, desde Pombal, a estatização da orientação e fiscalização das escolas e dos professores. Essa prerrogativa estatal ia até ao ensino privado. Para a exercer foi criado em 1759 o lugar de Director dos Estudos, primeiro anel de uma sucessão de organismos que originaram o Ministério da Educação.

Se é verdade que a Igreja, ou pelo menos alguns prelados em evidência, não aceitou facilmente essa opção estatizante, o facto é que o catecismo religioso fazia parte das matérias curriculares e que os sacerdotes exerciam legalmente funções docentes quer no ensino régio quer no ensino privado. Em certos conventos existiam mesmo aulas régias, o que, em muitos casos, provocava abundantes críticas devido à deficiente qualidade do ensino. Não se pode, portanto, falar de secularização.

Entretanto, uma questão por mais de uma vez discutida tem a ver com a proposta de generalizar o ensino de ler, escrever e contar com base na responsabilização dos párocos por essa tarefa, o que implicava a sua funcionarização e o pagamento de um vencimento suplementar da cômgrua anual. Esta proposta, que se pretendia realista, foi combatida e recusada em nome da conveniência de não entregar nas mãos da Igreja a educação da juventude.

A extinção das Ordens Religiosas em 1834, lançará mais algumas achas na fogueira da secularização. Chega a ser posta a hipótese de que os frades mais idosos e os próprios edifícios dos conventos devolutos pudessem aplicar-se no ensino. Todavia, a lei não será alterada.

A meio do século estalará a chamada «Questão das Irmãs da Caridade», relacionada com a entrada no país de um pequeno grupo de freiras que, de uma função meramente caritativa, pretendia passar a exercer funções pedagógicas em escolas confessionais. A opinião liberal agita-se, sendo o historiador Alexandre Herculano a personalidade intelectual mais em evidência entre os promotores do movimento. O conflito inseria-se no combate às investidas do ultramontanismo, o qual, aliás, conseguirá recuperar muito do terreno perdido.

O advento da 1ª República, com a proibição do ensino religioso em todas as escolas (oficiais e particulares) constituirá a etapa mais aguda da crise das relações da Igreja e do Estado. A existência de escolas particulares católicas originará por vezes conflitos de rua de onde se não exclui a violência física.

Mediante o ensino de uma moral laica e da promoção da educação cívica, a República democrática procurará efectivamente assegurar a total neutralidade da escola em matéria religiosa.

4) O liberalismo, na sua primeira fase (Vintismo) pretenderá alterar a substância do ensino elementar no sentido de que este contribua para a formação do cidadão. Neste sentido, nas Cortes Constituintes, é proposta a atribuição de um

prémio ao autor do melhor compêndio destinado a explicar os fundamentos da ordem liberal e a proporcionar a formação para a cidadania. A contra-revolução de 1823 fará abortar esse projecto no imediato. O objectivo permanecerá ao longo do século XIX e da 1ª República democrática.

- 5) O analfabetismo em Portugal parece decorrer de três causas fundamentais:
  - a) a grave situação sócio-económica das classes populares, tanto nos centros urbanos quanto nas zonas rurais, determinando o recurso ao trabalho infantil e juvenil;
  - b) oferta insuficiente de oportunidades, devido à falta de escolas e de professores;
  - c) arcaísmo dos métodos de ensino, baseados no psitacismo e na coacção.

Cientes de que a situação familiar constituía um factor obstrutivo à escolarização, algumas reformas oitocentistas do ensino primário instituíram as comissões de beneficência escolar. Embora se não disponha de uma visão de conjunto, suspeita-se de que os resultados de tais comissões foram modestos senão mesmo nulos.

6) Existem neste momento alguns projectos de investigação no sector do ensino secundário liceal cujos resultados provisórios parecem justificar a convicção de que este grau de ensino era sobretudo procurado pelas classes médias. É provável que, tal como ocorreu em França, os liceus não tenham sido apenas a escola dos «notáveis» e que jovens das classes populares, embora em proporções diminutas, tenham podido achar neles um meio de progredir na hierarquia social.

Quanto às escolas normais, a imagem do professor, as «virtudes» que lhe exigiam –sobriedade, temperança, modéstia...– sugerem que se tratava de instituições procuradas pelas camadas das classes médias que não podiam alimentar excessivas ambições.

Sobre a procedência social do estudantado universitário, são assaz significativos os dados colhidos por Rui Casção e Maria Manuel Almeida («Origens sociais dos alunos matriculados na Universidade de Coimbra nos finais do século XIX», in *Universidade(s). História. Memória. Perspectivas*. Actas do Congresso «História da Universidade», no 7º centenário da sua fundação. Coimbra, 1991, vol. 3, pp. 181-195). Eles demonstram que os estratos superiores da classe média preenchiam um largo espaço do estudantado universitário e que também faziam parte dele alguns filhos de artesãos, pequenos lavradores, lojistas, etc.

7) Em meados do século XIX a questão do método de ensino da leitura é posta na ordem do dia. Inserido num movimento de alfabetização de adultos, o poeta António Feliciano de Castilho elabora o método a que chamou «repentino» e que pretendeu oficializar. A tentativa de Castilho provocou acesa polémica com a Associação de Professores, tendo-se mesmo chegado a propor a realização de uma experiência pedagógica. Tal projecto acaba por não se concretizar mas o desafio de Castilho permaneceu durante algum tempo. Ele implicava também uma visão nova da pedagogia, da escola e do professor, largamente influenciada por Froebel. Apesar do entusiasmo inicial pelo método Castilho, sobretudo entre alfabetizadores, os professores ganharão a partida. A projecção do método no Brasil não impedirá que, dentro de poucos anos, ele caia quase inteiramente no esquecimento.

Também em meados do século começou a levantar-se o problema dos edifícios e mobiliário escolares. Portugal não dispunha de instalações condignas para acolher e ensinar as crianças. Na maioria dos casos, as escolas não passavam de tugúrios infectos, cujo mobiliário se reduzia a uns bancos de pinho e a umas toscas mesas. Às salas faltavam a ventilação e a luz. Entre os inspectores começa a manifestar-se uma preocupação sistemática em relação a tais problemas. Nos anos 60, o legado substancial de um benemérito permitirá o início da construção dos primeiros edifícios escolares para o ensino primário.

Entretanto, tudo indica a persistência das práticas educativas tradicionais. Nas visitas de inspecção, os professores declaram, em regra, recorrer a métodos rotineiros e utilizar manuais de ensino em circulação desde há muitos anos.

Nos anos 80 do século, a Cartilha Maternal, do poeta João de Deus, será outra proposta de uma pedagogia nova, de uma atitude educativa que toma por centro e agente a criança. Se a técnica de ensino é rapidamente assimilada (não sem que a polémica estalasse uma segunda vez), o mesmo não ocorreu com a filosofia educacional que a subentendia.

No ensino secundário liceal, a modernização também conhecia entraves inultrapassáveis. Um conhecido pedagogo português, Adolfo Coelho, foi levado a concluir que a maior parte dos professores tinham uma bagagem científica muito limitada e nada sabiam de pedagogia. Neste contexto, os professores reproduziam certamente os modelos por que tinham sido educados.

Durante a 1ª República democrática registar-se-á, todavia, um ascenso das teorias modernas sobre métodos e programas de ensino. Os ideais da escola nova e da pedagogia científica difundem-se nos círculos mais influentes do professorado. O Liceu de Pedro Nunes, em Lisboa, lança-se numa interessante experiência de inovação curricular e metodológica de que a Ditadura fará tábua rasa. Embora faça algumas concessões doutrinárias de conveniência, a Ditadura impõe a todos os graus de ensino uma pedagogia autoritária em que o mando, a obediência e a disciplina aparecem como valores supremos.

8) No último quartel do século XIX e durante a 1ª República podemos dizer que se estabelecem numerosos contactos ideológicos entre intelectuais portugueses e espanhóis. Giner de los Rios e Manuel Cossio, por exemplo, mantiveram correspondência e colaboração com Bernardino Machado e Francisco Adolfo Coelho. Para estes últimos e para outros pedagogistas como João de Barros, a *Institución Libre de Enseñanza* constituía uma referência essencial. De certo modo, a nossa *Academia de Estudos Livres* reflectiu os mesmos ideais pedagógicos e sociais.

Entre Portugal e o Brasil, os métodos de ensino da leitura —o de Castilho e o de João de Deus— circularam largamente sem que, apesar disso, se possa falar de uma interinfluência nítida. Convém não esquecer, entretanto, que um número ainda indeterminado de estudantes brasileiros continuou a procurar colégios e liceus portugueses e também a Universidade de Coimbra. Finalmente, não devemos esquecer a realização, nos anos 90, do *Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano*

em que cada país procurou sobretudo informar os restantes sobre as súas múltiples institucións educativas.

Disposomos, pois, de abundante materia de reflexión, de que non fizemos máis do que un balanceo incompleto.

ESPAÑA: Intervención del Profesor Antón Costa Rico<sup>15</sup>  
(Universidad de Santiago de Compostela)

No marco das fructíferas e xa consolidadas relacións entre as Sociedades Científicas Portuguesa e Española de Historia da Educación teñense suscitado oportunos interrogantes relativos á posible historia do diálogo pedagóxico entre portugueses e españoles ao longo da historia contemporánea. ¿Por acaso, houbo diálogo arredor das ideas, das políticas, das realidades e plasmacións educativas? ¿Qué relacións históricas se poden establecer entre a pedagogía portuguesa e a española? ¿Qué intercambios permanentes ou episódicos se rexistran entre ambas?

Así como falamos das influencias alemáns, inglesas ou francesas sobre o desenvolvemento educativo español, ¿podemos falar tamén dunha influencia portuguesa, ou dunha influencia española sobre o desenvolvemento educativo e pedagóxico portugués?

A revisión do conxunto de datos histórico-educativos arestora coñecidos permítenos dar unha resposta non suficientemente precisa a este conxunto de cuestións.

De modo simplificado poderá ser avanzada nos seguintes termos: a estricta proximidade xeográfica destes dous territorios configurados estatalmente, a súa similar raíz e desenvolvemento cultural e relixioso e á súa pertenza á Europa do Sur, son todos eles factores, entre outros, que contribuíron a inducir similares comportamentos e ritmos socio-políticos desde as orixes da historia contemporánea nestes dous territorios, sen que se aprecien influencias determinantes en ningunha das direccións. Nestas dúas historias estatais e nacionais pódense descubrir, ao mesmo tempo, abondosos signos e expresións de intercambios, influencias mutuas e diálogos no campo das ideas, dos debates e da teoría educativa, así como proximidades nas súas políticas públicas de educación, relacionadas tanto cos tempos como cos modos, anque habería que situalas adecuadamente no episódico, máis que na permanencia e na cooperación. A autonomía dos dous procesos de plasmación e desenvolvemento histórico da educación desde o tempo da Ilustración e, sen embargo, a súa ampla similitude, encontran quizais unha dintornada explicación no marco contextual máis amplo da Europa Occidental. Os procesos de desenvolvemento educativo que en ambos os dous territorios acontecen, a pesar da súa proxi-

<sup>15</sup> Permítanme expresarme na lingua galega, que sendo nai da portuguesa, por avatares históricos se foi cicelando, sen embargo, de modo máis próximo ao castelán, podendo ser así un vencello máis de unión e diálogo entre ambas partes.



midade substantiva e de formato, cremos que obedecen a factores e impulsos que no que teñen de externos ás dúas sociedades, encontraron os seus vectores alén dos Pirineos.

#### NO TEMPO DA ILUSTRACIÓN

A madurez da Ilustración tanto en España como en Portugal arriba nos dous casos ao amparo do espírito regalista e do despotismo que caracteriza aos reinados de Carlos III (1759-1788) e de Xosé I co seu primeiro ministro Marqués de Pombal. Casi de modo contemporáneo, anque con adiantamento portugués, se tomaranse decisións que propiciarán o tránsito da educación pública relixiosa á educación pública estatal a través do intervencionismo estatal na regulación da educación. A expulsión ou estrañamento dos xesuítas que ten lugar en Portugal no 1759, ocorre en España no 1767. Casi contemporaneamente prodúcense reformas universitarias (en España a partir de 1771) e créanse institucións e academias científicas, anque Portugal vai máis alá, coa creación do cargo de Director Xeral de Estudos e coa Real Mesa Censoria (1768), que pervivirá ata a creación da Xunta da Dirección Xeral de Estudos de 1794.

Vai tamén máis alá mediante os planos reguladores da rede de escolas de primeiras letras e de catedras de gramática, coa creación de case 900 postos de profesores en todo o Portugal. De menores consecuencias son a creación en España do *Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras* (1780) e a regulamentación das escolas públicas da Corte en Madrid (1783).

Noutro plano, se xa antes de mediado o século XVIII, Feixoo é coñecido nas librerías de Lisboa, pronto será tamén moi apreciado en España Vernei e o seu *Verdadeiro método de estudar* (1746), editado en español no 1760. Existen contactos entre a *Academia Portopolitana* e a *Real de Historia* de Madrid. Entre o P. Isla e José de Mascarenas. Presumiblemente entre Tosca e Teodoro de Almeyda, moi influente éste en España como escéptico. Hai constancia de contactos entre o Conde de Campomanes, un dos máximos expoñentes da Ilustración española, e o portugués Antonio José da Cunha. Entre Gregorio Mayans e Manuel do Cenáculo<sup>16</sup>.

Contactos que se perden cara a fins do século, de tal modo que o reverdecemento ilustrado epigonal que se rexistra en ambos os casos nos primeiros anos do século XIX non parece rexistrar intercambios entre españois e portugueses, sendo distintos os procesos políticos que se desenvolven nos dous casos arredor da invasión francesa e do seu rechazo.

#### NO TEMPO DAS CONSTITUCIÓNS. TRADICIÓN VS. MODERNIDADE

A desarticulación do Antigo Réxime a causa das invasións francesas e a posta de relevo da invalidez política da Ilustración traen ao primeiro plano da escea á

<sup>16</sup> Cfr. M. H. PIWNIK: *Echanges erudites dans la Peninsule Iberique (1750-1767)*, Foundation C. Gulbenkian / Centre Cultural Portugais, París, 1987.

burguesía liberal. Ten ocasión de expresarse nas Cortes e na Constitución de Cádiz (1812), influínte neste caso na máis tardía portuguesa de 1822, enriquecida no 1826, ano no que se constitucionaliza a instrucción primaria universal e gratuita en Portugal. Por rara coincidencia, España e Portugal viven no mesmo preciso momento (1820-1823) o Trienio Constitucional, circunstancia na que se dicta en España o *Reglamento General de Instrucción Pública* como a primeira estruturación española do sistema educativo en clave liberal.

E outra vez teremos o triunfo dos sectores aristocráticos, reaccionarios e de vello réxime, ocasionando o exilio en ambos os casos de militares, burgueses, profesores e intelectuais afectos ao liberalismo. Un exilio que —¿conxuntamente?— viven en París e sobre todo en Londres<sup>17</sup>, tomando contacto coa masonería, co naturalismo roussoniano, co empirismo, co pragmatismo e o realismo inglés precipitado por Locke, co intuicionismo pestalozziano transmitido por James Greaves a través das *Letters on Early Education* (1827), é tamén coas posicións pedagóxicas de V. Fellenberg, de F. Oberlin, de Ch. Owen, e por suposto co mutualismo pedagóxico preconizado por A. Bell e por J. Lancaster e as súas Sociedades propagadoras do ensino<sup>18</sup>. Un exilio que nos dous casos remata tamén no 1833, coa incorporación dos exiliados e das súas ideas á empresa do desenvolvemento nacional da educación.

#### O ESTADO LIBERAL E A EDUCACIÓN PÚBLICA NACIONAL

A morte do rei absolutista Fernando VII en España, á sombra do que con Calomarde se fixera retroceder a política estatal educativa ás formulacións sustentadoras propias do Antigo Réxime e o acatamento do *Estatuto Real* de 1834, marcan o momento no que será posible transformar o sistema estatal en sistema nacional de educación, aplicando de inmediato a lexislación proveniente das Cortes de Cádiz, para de seguido dar paso á nova lexislación. Un proceso político similar acontece en Portugal. Reimplantado o rexime constitucional no 1834, xa no 1835 se intenta levar a cabo a reforma educativa, cousa que non se logrará ata que a Revolución de Setembro de 1836 permita desenvolver con plenitude a política educativa da burguesía portuguesa ata á contrarreforma de 1844, que paralizara o clima de reformas.

Mentras isto acontece en Portugal, en España o ministro Moscoso de Altamira e o home da súa máxima confianza, noutrora exiliado, Pablo Montesino, comen-

<sup>17</sup> Cfr. V. LLORENS: *Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra (1823-1834)*, Castalia, Madrid, 1968; M<sup>o</sup> L. COSTA LIMA: *Intelectuais portugueses na primeira metade do oitocentos*, Ed. Presença, Lisboa, 1988.

<sup>18</sup> Cfr. B. SUREDA GARCÍA: *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*, Prensa Universitaria, Palma, 1984; B. SUREDA GARCÍA: «Pestalozzi en España», *Historia de la Educación*, 3 (1985) 35-62; C. SANCHIDRIAN BLANCO: «Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino: repercusiones en la educación española decimonónica», *Historia de la Educación* 4 (1985) 63-71; R. FERNÁNDES: *Os caminhos do ABC. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*, Porto Editora, Porto, 1994.

zan a construción do sistema nacional de educación. Con esta perspectiva intentárase a aprobación do *Plano General de Instrucción Pública* do Duque de Rivas (1836), seguido pola *Lei Someruelos* de 1838 e o *Reglamento provisional* – duradeiro ata o 1857– que consolidaba a organización da escola primaria española; algo máis tarde, no 1845, o ministro Pidal conseguirá a aprobación do *Plano de Estudios*, inspirado por Gil de Zárate baixo influencia francesa, para a reforma dos ensinos secundario e universitario<sup>19</sup>. A necesidade de terminar a configuración lexislativa global do sistema educativo español orixina unha continua elaboración de proxectos, e finalmente quedará aprobada a primeira lei xeral de educación, a coñecida como *Lei Moyano* (1857).

Un paso adiante en canto á aplicación política dos presupostos liberais á educación ocorre no período do Sexenio Revolucionario (1868-1874). Unha etapa máis rica desde o punto de vista teórico e filosófico ca desde o plano das realización. Foi, en todo, caso un curto período de tempo seguido da Restauración Monárquica de 1875, o que significa unha volta a posicións conservadoras.

Neses intres, concretamente no ano 1870, inaugúrase o primeiro Ministerio de Instrucción Pública en Portugal con Antonio da Costa, que promove unha reforma educativa similar nos seus principios e criterios á que en España se trazara mediante a *Lei Moyano*. Este Ministerio sería prontamente abolido, como volverá a suceder no 1890<sup>20</sup>. Con Antonio da Costa entra en Portugal o interese pola pedagogía Froebeliana e os seus xardíns de infancia. Algo similar ao que ten lugar en España a través da *Institución Libre de Enseñanza (ILE)* creada por Giner de los Ríos en 1876. Adolfo Coelho desempeña en Portugal un papel similar ao de Giner en España. No intento de reformar o día a día da educación en Portugal están con él pedagogos como Ferreira Deusdado, autor dun notable curso de *Psicología* aplicada á Educación, ou José A. Coelho cos seus *Principios de Pedagogía* (1893).

Celébrase en Madrid no 1892 o *Congreso Hispano-Portugués-Americano*, presidido polo institucionista Rafael María de Labra, ao que asisten entre outros, os portugueses J.A. Simoes Raposo e Pinheiro Chagas. Neses momentos era notable a efervescencia urbana portuense e lisboeta favorable á República; pouco mais tarde (1901) realizárase alí unha nova reforma educativa, ao tempo que en España acontece a creación do Ministerio de Instrucción Pública (1900) e as reformas seguintes a cargo dos ministros García Alix e Romanones. Unha creación que, en cambio, en Portugal quedou aprazada ata o ano 1913.

<sup>19</sup> Cfr. A. MARTÍNEZ NAVARRO (Ed.): *Pablo Montesino. Curso de Educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía*, MEC, Madrid, 1988; A. VIÑAO FRAGO: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria, Siglo XXI*, Madrid, 1982; M. DE PUELLES BENÍTEZ: *Educación e Ideología en la España Contemporánea*, Labor, Barcelona, 1980.

<sup>20</sup> Cfr. RÓMULO DE CARVALHO: *Historia do ensino em Portugal*, F. Gulbenkian, Lisboa, 1986.

Co novo século, os dous sistemas educativos comencen a vivir un clima de apertura ás innovacións pedagóxicas procedentes de alén dos Pirineos.

Se en España no 1907 se aproba a creación da *Xunta de Ampliación de Estudios* como palanca de europeización educativa e cultural, o mesmo vai ocorrer en Portugal con aprobación dun Concurso de Bolsas no mesmo ano. Se no 1909 se crea a *Escola Superior do Maxisterio* en Madrid, moi de seguido (1911) se crearán Escolas Normais Superiores en Lisboa e Coimbra, coa presenza da psicoloxía experimental nos seus curricula, mentres o grande psico-pedagogo Faria de Vasconcelos se traslada de Bruselas a Lisboa por un tempo breve. Mediante as bolsas de viaxe ao estranxeiro, os pedagogos Joao de Barros e Alvaro Ramalho coñecerán experiencias francesas, inglesas e mesmo españolas.

No outono de 1910 Portugal accedía por vez primeira ao réxime repúblicano. Esta Primeira República, que se estende ata o 1926, será un tempo de xeralizado ambiente de reformas e innovacións educativas, que, sen embargo, non acertan plenamente en canto aos seus resultados esperables. Son figuras notables do período, Leonardo Coimbra, impulsor da reforma de 1911, Antonio Aurelio da Costa, Antonio Sergio, Faria de Vasconcelos, Bernardino Machado ou Alves dos Santos, entre outros. Antonio Sergio e Bernardino Machado escriben no *Boletín da ILE*. Tamén o fará Faria de Vasconcelos, o persoeiro máis notable da Escola Nova en Portugal e un dos máis destacados pedagogos europeos, que acomete en Portugal accións similares ás desenvolvidas en España por Luzuriaga e por Cossío. Así, si Luzuriaga pon en marcha en 1923 a *Revista de Pedagogía*, xa Faria fixera o mesmo no 1921 coa súa *Revista Escolar*, existindo por demais un intercambio vivo entre publicacións e directores, que se estende a figuras españolas como Alice Pestana, Rubén Landa ou Jacobo Orellana, o director do Instituto de Xordomudos de Madrid, admirador de Decroly, que xa estivera en Lisboa dando conferencias no 1914. A súa volta, Orellana ten unha notable amizade con xentes como Cruz Filipe e o que fora director da *Casa Pía* de Lisboa, Aurelio da Costa Ferreira.

Con algunha anterioridade cronolóxica, nos primeiros momentos da República Portuguesa houbera tamén un núcleo de profesores portugueses racionalistas, seguindo a estela do catalán Ferrer i Guardia e formando parte da *Liga Internacional para a Educación Racional da Infancia*. Entre eles, estaban José Simoes Coelho, que fora amigo de Ferrer, Magalhaes Lima, Joao de Barros, Adolfo Lima e Emilio Costa<sup>21</sup>.

Avanzando os anos 20, desde a perspectiva da renovación psicopedagóxica, serán Decroly, Claparède e Montessori as figuras da pedagogía europea que gozarán de maior prestixio. Aí encontraremos en Portugal a Alvaro Viana de Lemos, a Aldea Juditt, a Irene Lisboa<sup>22</sup>, que a través de Xenebra ou directamente con Ma-

<sup>21</sup> Cfr. W. HEAFORD: *A Escola Moderna de Barcelona*, con anotacións de J. Simões Coelho, Guimaraes Eds., Lisboa, 1910.

<sup>22</sup> Cfr. A. NOVOA: *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XIX Siècle)*, Instituto Nacional de Investigación Científica, Lisboa, 1987.

dríd manteñen contactos coas xentes da *ILE*, con Cossío, con Luzuriaga, con Joan Comas, sendo un posible exemplo disto a viaxe pedagóxica realizada en grupo en 1930 por profesores portugueses a Madrid e a Barcelona, lugares nos que intercambian experiencias con Angel Llorca, José Xandrí, Pere Vergés, e Félix Alpera<sup>23</sup>.

Son para os españois os momentos previos ao establecemento da IIª República e dos Gobiernos Autonómicos de Cataluña e Euskadi, etapa feliz e de esplendor pedagóxico que coincide en cambio cos primeiros anos do réxime autoritario e dictatorial do *Estado Novo* portugués. As amizades entre persoeiros portugueses e españois, servirán entón para buscar refuxio en España. Así por exemplo, trasládanse a Santiago de Compostela Bernardino Machado e Antonio Sergio.

#### TEMPO DE DICTADURAS

Os pequenos adiantamentos con que se suceden os diversos acontecementos relevantes en Portugal tamén se observan na implantación de gobernos dictatoriais. A partir de 1926 en Portugal, e de 1936 nunha grande parte de España e por fin en toda ela desde 1939, logo dunha violenta guerra civil. A chegada das Dictaduras ten en ambos casos efectos similares nas súas políticas educativas, sendo presumibles os intercambios gubernativos ao respecto, ben que non se encontran estudiaados.

Décadas mais tarde e por efecto conxunto da pertenza a OCDE, Portugal e España comenzarán un proceso de modernización dos seus sistemas educativos, cunha orientación tenuamente liberal, do que son expoñente tanto a súa integración no *Proxecto Rexional Mediterráneo* como a *Lei Xeral de Educación Veiga Simao* ou a *Lei Villar Palasí* española de 1970.

Arestora non nos consta a existencia de intercambio e de diálogo educativo entre os sectores escolares de inspiración democrática ao longo de todo este tempo.

#### O NOVO TEMPO DEMOCRÁTICO

Os intercambios non comenzarían de novo ata os finais anos 70; intercambios progresivos e cada vez máis frecuentes, que manteñen aínda un tón episódico, a punto en todo caso de ser definitivamente roto; o xa relativamente extenso número de encontros entre educadoras e educadores, entre pedagogos e pedagogas e estudosos das ciencias da educación en ambas as dúas realidades estatais, nalgunha medida debidos á pertenza conxunta á Unión Europea, fan posible pensar que estemos no limiar dunhas relacións pedagóxicas estables, ricas, de colaboración, formuladas co desexo da influencia mutua e do «mestizaxe», se se me permite a expresión tan do agrado do discurso intercultural.

<sup>23</sup> Cfr. J. TOMÁS: *Notas de una excursao pedagogica*, Seara Nova, Lisboa, 1930.

BRASIL: Intervención de la Profesora Marta Maria Chagas de Carvalho  
(Universidad de São Paulo)

No Brasil, os estudos em História da Educação vêm-se desenvolvendo muito nos últimos anos. Tal crescimento tem-se feito acompanhar de múltiplas iniciativas de reavaliação e reformulação dos referenciais teóricos e dos procedimentos da pesquisa nesse campo. Nessa reavaliação, têm-se procurado explicações para as limitações que vêm marcando a produção na área na história da pesquisa e do ensino da disciplina.

Não seria possível, neste debate, refazer o percurso desse movimento de reavaliação. No entanto, é oportuno referir-lo, ainda que de forma muito superficial e lacunar, na medida em que a discussão em torno das possibilidades de uma história da educação comparada aconselha a explicitação do lugar de onde falo.

Um aspecto que tem sido muito sublinhado na avaliação feita diz respeito ao interesse preponderantemente pedagógico que marcou a introdução da disciplina no país. A História da Educação foi, no Brasil, originariamente valorizada enquanto disciplina de caráter formativo, peça integrante da cultura pedagógica de formação docente. Esse atrelamento da disciplina a programas de formação de professores coincidiu com a sua configuração como história das idéias pedagógicas, entendidas como espécie de «legado moral da Humanidade» a ser transmitido ao futuro mestre. Como decorrência, fundiam-se, freqüentemente, os objetivos do ensino de História da Educação e Filosofia da Educação, prática de que são resíduos, ainda hoje, muitos títulos de Programas de Pós-Graduação e conteúdos programáticos de disciplinas ministradas nos cursos secundários de habilitação para o magistério e nos cursos universitários de Pedagogia.

Quando essa ênfase na História da Educação como história das idéias pedagógicas perde a sua força, persiste a ênfase nas possibilidades formativas da disciplina, de que se passa, então, a esperar a elaboração de grandes sínteses contextualizadoras das idéias e iniciativas educacionais. Tais sínteses deveriam permitir —o que fizeram muitas vezes de modo muito reducionista— formar docentes e pedagogos, tornando-os «conscientes» dos problemas nacionais.

Com a institucionalização dos cursos de pós-graduação em educação, nos anos 70, a pesquisa em História da Educação ganhou alento. Mas o interesse pelo desenvolvimento desse campo de investigação foi, inicialmente, relativamente pequeno, predominando então a expectativa de que a disciplina funcionasse como campo subsidiário de outros estudos mais prestigiados entre os pedagogos. Nas teses acadêmicas produzidas até pelo menos meados da década de 1980, as investidas no campo da História da Educação têm, predominantemente, esse caráter subsidiário. Envereda-se pelos caminhos da História para fornecer o «contexto» ou a «origem» do objeto a ser investigado, gerando-se um tipo de produção homóloga ao que Antonio Nóvoa chamou aqui, neste debate, de «história de introdução».

Da subordinação da disciplina, seja aos imperativos de inteligibilidade e equacionamento teórico de problemas educacionais do presente, seja aos imperativos

de estratégias de formação docente, decorreu uma espécie de naturalização do seu campo. Não se definindo por uma lógica interna capaz de lhe assegurar dinâmicas de constituição de questões, temas de investigação e procedimentos, a disciplina passa a configurar-se na dependência estrita de seu objeto, o que faz com que este se reifique, naturalizando-se.

Esse enrijecimento do campo da investigação foi reforçado por uma espécie de canonização de alguns trabalhos pioneiros na área. A ausência de uma tradição sedimentada de procedimentos de crítica documental determinou uma espécie de leitura desses trabalhos que constituiu a versão histórica neles articulada como narrativa que estabelecia, de modo incontestado, o sentido das ações relatadas, como que prescrevendo o que era pertinente historiar.

Entre esses trabalhos pioneiros, destaca-se *A Cultura Brasileira*, de Fernando de Azevedo, editado pela primeira vez em 1943 pela Imprensa Nacional. Esse livro que, ainda hoje, constitui-se em uma das principais obras de referência do pesquisador de história da educação, tem funcionado como espécie de molde de enquadramento das investigações, produzindo o que chamo de «história de preenchimento». Seu texto não foi lido como discurso perspectivado ou pragmaticamente posicionado. No caso, não foi lido como discurso de um intelectual de marcada atuação no campo das reformas dos sistemas públicos de ensino, produtor de uma narrativa interessada na defesa das políticas educacionais que seu autor implementava. Esse procedimento gerou um tipo de produção em que predominaram rígidos esquemas de enquadramento *a priori* do objeto investigado, o que reforçou a tendência de naturalização do campo da disciplina.

Ao lado dessas limitações de natureza conceitual e metodológica que marcaram a pesquisa em História da Educação no Brasil, cabe ainda referir, neste debate, alguns traços da produção nesse campo, pois eles também condicionam as possibilidades de estudos comparativos. Nomeio três. O primeiro diz respeito à grande concentração dos estudos na história educacional do período republicano, ou seja, no período que se inicia nas décadas finais do século XIX. O segundo também aponta para outro tipo de concentração: a história da educação se desenvolveu muito mais em alguns Estados do país do que em outros, o que torna a história nacional – que é a que tem mais espaço de publicação no mercado editorial – uma síntese precária, construída de generalizações infundadas.

A transformação qualitativa pela qual, nos últimos anos, vem passando a pesquisa no campo da História da Educação tem-se caracterizado pela tentativa de superação dessas limitações. Um dos movimentos principais tem sido o de romper com a visão instrumental, que vinha marcando o interesse pela investigação no campo, por meio do esforço de assegurar dinâmicas próprias de discussão historiográfica entre pesquisadores em torno de temas, questões e procedimentos. Nesse processo, o *Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação)* tem tido, nos últimos dez anos, um papel importante.

Tal movimento de incentivo à renovação teórica, temática e metodológica no campo vem colhendo seus primeiros frutos. Pelo menos três tendências ganham configuração:

- A primeira pode ser caracterizada «como problematização da relação entre historiografia educacional e fontes»<sup>24</sup>. Esta problematização assume «diversas formas, abrangendo desde questões relativas ao alargamento da concepção de fontes –na ênfase dada a suportes como, por exemplo, a fotografia– até questões relacionadas a procedimentos de constituição das fontes em documentos e de delimitação da função documental destas»<sup>25</sup>.
- Uma segunda tendência, voltada ao tratamento das relações entre gênero e educação, tem contribuído para a renovação teórico-metodológica da pesquisa, de diversas maneiras: «por sua capacidade de apontar para a historicidade dos processos de constituição das relações sociais; por sua exigência de determinação mais rigorosa do lugar de fala dos discursos constituídos pelo historiador como documentos; pelo relevo dado à escola na constituição das referidas relações; pela incorporação de perspectivas teóricas expressas em tendências historiográficas mais abrangentes, como a história das mentalidades; pelo alargamento da concepção de fontes e recurso a novos procedimentos de análise, presentes especialmente nos estudos de história oral; pela maneira como põe em evidência a interrelação necessária entre estudos históricos da educação e contribuições de campos como a antropologia, a psicologia, a lingüística, a filosofia etc.»<sup>26</sup>
- Há ainda uma terceira tendência, mais recente, fortemente marcada pela chamada *Nova História Cultural*, que pode ser caracterizada, *grosso modo*, pela «preferência cada vez mais manifesta por privilegiar como objeto de investigação as práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos, tomados estes últimos em sua materialidade de objetos culturais»; e pela «problematização do lugar simbólico da construção do sujeito e das suas práticas, implicando a incorporação de referenciais teóricos atentos aos processos históricos de constituição dos objetos investigados»<sup>27</sup>.

A rápida incursão que fiz, aqui, à guisa de caracterização do campo da pesquisa em História da Educação no Brasil, situa a minha possibilidade de intervenção neste debate. Penso que, para pensarmos na perspectiva de uma história da educação comparada que inclua o Brasil, seria preciso, em primeiro lugar, considerar a desigual concentração dos estudos a que me referi. Desigual concentração –geográfica e temporal– que dificulta o empreendimento de estabelecer comparações supondo uma consistente quantidade de investigações já feitas. Em contrapartida, o interesse que os estudos de História da Educação vêm despertando e as direções nas quais se vêm desenvolvendo abrem inúmeras possibilidades de pesquisas arti-

<sup>24</sup> Cf. CLARICE NUNES E MARTA M. C. DE CARVALHO: «Historiografia da Educação e Fontes», in *Cadernos ANPED* (Porto Alegre), Nº 5, setembro de 1993.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pp. 35-36.

<sup>26</sup> *Ibidem*, pp. 36-37.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 37.



culadas por meio de perspectivas comparativas, como as que estão sendo discutidas nesta mesa.

### HISPANOAMÉRICA: Intervención de la Profesora Gabriela Ossenbach (UNED, Madrid)

Es necesario advertir, en primer lugar, de los peligros que conlleva considerar para su estudio a los países hispanoamericanos como un conjunto. Como ya lo hemos defendido en otro lugar, es precisamente el análisis comparativo el que debe permitir un estudio más adecuado de los países hispanoamericanos, reconociendo sus características comunes y paralelismos, así como las profundas diferencias existentes entre ellos (de tipo político, étnico, económico, etc.)<sup>28</sup>. Si bien en la propuesta de periodización que ha servido de documento base para este debate hemos considerado a Hispanoamérica como un bloque, debemos entender que la periodización y caracterización de los distintos períodos allí recogidos deben contrastarse a su vez en cada uno de los casos nacionales ó regionales. El Profesor Gregorio Weinberg, a quien debemos importantísimas sugerencias para nuestro trabajo, ha propuesto para el estudio de la Historia de la Educación Latinoamericana el concepto de *modelos educativos*, «como encuadre para intentar una mejor comprensión de algunos momentos significativos del proceso histórico latinoamericano». Estos *modelos* tienen un gran interés para nuestro objeto, sobre todo porque pueden servir de hipótesis para el análisis comparativo y porque recogen el problema de la *asincronía* de ciertos fenómenos históricos en los diferentes países americanos. En este sentido, la obra de Weinberg resulta un intento válido de hacer una Historia de la Educación en América Latina, entendiendo a Latinoamérica como un bloque ó conjunto, pero considerando las similitudes y diferencias en la evolución histórica de los países y regiones que la componen<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Vid. G. OSSENBACH: *Formación de los sistemas educativos nacionales en Hispanoamérica. La política educativa como factor de consolidación del Estado Nacional (1870-1900): el caso del Ecuador*, Tesis Doctoral inédita, Madrid, UNED, 1988, pp. 3-13. Véanse igualmente nuestros trabajos citados en la nota 13.

<sup>29</sup> Vid. G. WEINBERG: *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL-PNUD / AZ Editora, 1995. (Existen varias ediciones anteriores; la de 1995 añade algunas correcciones y un índice de temas, nombres y obras citadas. La cita es de la pág. 10). Aunque esta obra abarca sólo desde la educación prehispánica hasta la etapa positivista, que finaliza en las primeras décadas del siglo XX, en otro trabajo anterior de Weinberg podemos encontrar una ampliación de sus consideraciones al período de los llamados regímenes *populistas*, aproximadamente a partir de 1920/30: G. WEINBERG: «Populismo y educación en América Latina», en: O. BAYER y otros: *El populismo en la Argentina*, Buenos Aires, Ed. Plus Ultra, 1974, pp. 185-210. Otros trabajos que consideran a América Latina en su conjunto, aunque tomando en cuenta sus peculiaridades nacionales, y que no podemos entrar a comentar aquí detenidamente, son los siguientes: C. BRASLAVSKY: «Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en Hispanoamérica», en: M. DE IBARROLA y E. ROCKWELL (comps.): *Educación y clases populares en América Latina*, México,

En las intervenciones de los Profesores Rogério Fernandes y Antón Costa hemos podido observar cómo resulta más sencillo emprender la comparación entre España y Portugal aisladamente<sup>30</sup>, así como también resulta más fácil comparar a los países americanos entre sí. El gran reto, sin embargo, está en emprender comparaciones «transatlánticas», en las que se analicen comparativamente los fenómenos históricos de las antiguas metrópolis con los de los países que formaron parte de sus dominios hasta principios del siglo XIX. Este trabajo está prácticamente todo por hacer. Existen investigaciones sobre las influencias mutuas entre España e Hispanoamérica y entre Portugal y Brasil, así como sobre los efectos de la emigración entre América y la Península Ibérica<sup>31</sup> pero, como ya hemos señalado en la

Depto. de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., 1985, pp. 15-41; C. NEWLAND: «La educación elemental en Hispanoamérica: desde la Independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales», *Hispanica American Historical Review*, Vol. 71, Nº 2 (1991); C. NEWLAND: «The *Estado Docente* and its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950», *Journal of Latin American Studies*, vol. 26 (1994), pp. 449-467; A. PUIGGROS: *Imperialismo y educación en América Latina*, México, Ed. Nueva Imagen, 1980.

<sup>30</sup> En 1979 se celebró en Cáceres el Seminario *La educación en España y Portugal. Constantes y variables en su estructura y relaciones en ambos países*. Con posterioridad a la celebración de esta Mesa Redonda se han publicado las ponencias de aquel evento: E. DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ (Coord.): *Política y Educación (El caso de España y Portugal)*, Salamanca, Hespérides, 1996. Es preciso advertir, sin embargo, que no se trata de una obra de tipo comparativo, ya que en ella se describen separadamente distintos aspectos de los sistemas educativos actuales en ambos países.

<sup>31</sup> Las relaciones educativas entre España y América fueron el objeto del *V Coloquio Nacional de Historia de la Educación* de la Sociedad Española de Historia de la Educación, celebrado en Sevilla en 1988, cuyas actas fueron publicadas ese mismo año por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla. Véase también nuestro trabajo G. OSSENBACH: «Pedro Alcántara García y las relaciones pedagógicas entre España e Hispanoamérica a finales del siglo XIX», en *Historia de la Educación* (Salamanca), Nº 11 (1992), pp. 125-142. En ese trabajo se hacen algunas consideraciones generales sobre la influencias mutuas entre España e Hispanoamérica en el campo educativo a finales del siglo XIX y principios del XX, y se recogen numerosas referencias bibliográficas al respecto. Véanse además, en ese mismo volumen Nº 11 de la revista *Historia de la Educación*, los trabajos de J. C. CAMPBELL ESQUIVEL: «El aporte de Joan Bardina a la educación chilena» y O. NEGRÍN FAJARDO: «El Gimnasio Moderno de Bogotá, pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica» (pp. 177-183 y 143-175, respectivamente). Véase también, entre otros, A. MOLERO PINTADO y M. M. DEL POZO ANDRÉS: «La temática educativa hispanoamericana en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1877-1907)», en: *Sociedad y Educación. Ensayos sobre Historia de la Educación en América Latina*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias, 1995, pp. 277-293. Sobre las relaciones entre Portugal y Brasil en el terreno de la educación, es de esperar que se produzcan aportaciones importantes en el *1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, a celebrarse en Lisboa del 23 al 26 de enero de 1996, con el tema «Leitura e Escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970». Merece la pena destacar, además, las *Jornadas de Estudios Luso-Españoles*, que se han celebrado anualmente, desde 1988, en el Centro Regional de la UNED en Extremadura (Mérida). En estas Jornadas se han tratado temas diversos de las relaciones entre España y Portugal, que han quedado recogidos en varias publicaciones. En 1991, las *V Jornadas* trataron el tema de la proyección iberoamericana de los estados peninsulares. Los trabajos de estas Jornadas están recogidos en H. DE LA TORRE (coord.): *Portugal, España y América. Pasado y presente de un proyecto (S. XIX-XX)*, Mérida, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro Regional de Extremadura, 1993. Otras obras de interés, publicadas por la misma entidad, son: *Portugal, España y Europa. Cien años de desafío (1890-1990)* (1991), y *Portugal, España y Africa en los últimos cien años* (1992).

presentación de esta Mesa Redonda, ese tipo de trabajos no deben ser confundidos con el análisis comparativo propiamente.

Nos parece necesario también hacer algunas puntualizaciones sobre la diferenciación entre Hispanoamérica y el Brasil, que normalmente se engloban en el conjunto de América Latina ó de Iberoamérica (no es este el momento de entrar en la polémica que suscitan todas estas denominaciones). En nuestra propuesta de periodización señalamos algunas peculiaridades básicas del caso brasileño, las cuales están motivadas por el distinto acceso del Brasil a la Independencia. La pervivencia de la monarquía hasta 1889, fecha en que se instaura la I República, produce en el Brasil un tránsito menos convulsivo hacia la forma política que se estableció mucho antes en los países de origen hispano. En el terreno de la educación creemos que ello produjo a lo largo del siglo XIX en el Brasil la pervivencia de elementos más tradicionales en la organización de la enseñanza pública. Debemos tomar en cuenta, además, que a lo largo de los siglos XVI al XVIII existieron dos distintos modelos de colonización en América, el *hispánico* y el *lusitano*, que implicaron distintas formas de concebir y organizar las instituciones educativas. Todo ello tendría, sin duda, importantes consecuencias para el desarrollo educativo en el período independiente, tema sobre el cual lamentablemente no podemos extendernos aquí<sup>32</sup>.

El estudio común de algunos aspectos muy determinantes de la historia de España, Portugal, Brasil e Hispanoamérica, contribuiría sin duda a explicar mejor ciertos fenómenos que afectaron a la educación en nuestros países. La debilidad ó ausencia de una revolución burguesa; las formas de reclutamiento de las élites; el concepto de «oligarquía» utilizado a ambos lados del océano; las diferencias entre el mundo rural y urbano, así como la escasa relación entre alfabetización y desarrollo económico hasta bien entrado el siglo XX, son algunos de los temas que seguramente nos llevarían a conclusiones en las que primarían *las similitudes*. Por el contrario, las distintas relaciones entre la Iglesia y el poder político provocadas por las rupturas de la Independencia; las enormes diferencias en cuanto a bonanza económica entre América y la Península Ibérica a finales del siglo XIX; las distintas posibilidades de atraer ó producir emigración en ambos lados del Atlántico; el optimismo y las posibilidades de modernización surgidas dentro del ámbito público americano una vez consolidados los Estados nacionales, son sólo algunos temas en los que resaltan más bien *las diferencias*.

Por otra parte, la consideración de América como capaz de producir influencias, y no sólo de recibirlas, podría ser también un tema de interesantes consecuencias para la investigación en Historia de la Educación en el ámbito ibero-americano, aunque ello podría apartarnos del análisis comparativo propiamente. Nos referimos al impacto de fenómenos tan relevantes como la *Revolución Mexicana* y su carácter precursor para el reconocimiento constitucional de los derechos sociales, la idea de autonomía universitaria emanada del *Movimiento Uni-*

<sup>32</sup> Sobre las características de ambos modelos de colonización, vid. G. WEINBERG: *Modelos educativos...* pp. 47-82 (Cap. 2: «La Colonia»).

*versitario de Córdoba* (Argentina, 1919) ó la corriente literaria del *Modernismo*, por citar algunos temas de muy diversa índole circunscritos al período histórico contemplado en nuestra propuesta de periodización.

... Esperamos que estas consideraciones, así como las interesantes aportaciones de los Profesores Rogério Fernandes, Antón Costa y Marta Maria Chagas de Carvalho, sean un estímulo para la reflexión común sobre nuestra historia<sup>33</sup>. Creemos que estamos en un momento en el que la investigación comparativa empieza a abrirse paso y nos permitirá avanzar en el terreno de *la explicación* de los fenómenos históricos, que es precisamente la virtualidad que atribuimos a la comparación.

<sup>33</sup> Los *Congresos Iberoamericanos de Historia de la Educación Latinoamericana* (Bogotá, 1992; Campinas, 1994; Caracas, 1996), contribuirán sin duda a avanzar en nuestro campo desde una perspectiva comparativa.

## VIDA SOCIETARIA



# La Sociedad Española de Historia de la Educación

MERCEDES VICO MONTEOLIVA  
Universidad de Málaga.  
Presidenta de la Sociedad Española  
de Historia de la Educación

Hace tres años –en abril de 1992– se celebró el *I Encontro Ibérico de História da Educação* en Sao Pedro do Sul. Allí nos reunimos por primera vez gracias a la iniciativa y la conjunta organización de la *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* y la *Sociedad Española de Historia de la Educación*, personalizadas ambas en António Nóvoa y Julio Ruiz Berrio.

En 1993 la *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* y el *Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian* publicaron el libro *A História da Educação em Espanha e Portugal. Investigações e Actividades*, donde se recogen las intervenciones de aquella larga reunión. Allí y en este libro Julio Ruiz Berrio, como Presidente de la *S.E.D.H.E.*, presentó a la *Sociedad* e informó de sus órganos de difusión, Coloquios y reuniones científicas, así como de las colaboraciones y otras actividades realizadas.

Hoy, 10 de junio de 1995, estamos celebrando el *II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación* en Zamora. Las entidades organizadoras son las mismas que en el 92, además de la *Fundación Rei Afonso Henriques* y el *Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo»*, lo que se traduce en un comité organizador –acordado por la Junta Directiva de la *S.E.D.H.E.*– integrado por Agustín Escolano, José María Hernández, Leoncio Vega, Miguel Angel Mateos y Juan Carlos Alba. He de intervenir en nombre de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* y voy a seguir el esquema de relato de Julio Ruiz Berrio en el libro mencionado. Lo retomo donde él lo dejó: en 1992.

Desde entonces continúa publicándose, con periodicidad semestral, el *Boletín de Historia de la Educación*, principal medio de comunicación entre los socios y con otras sociedades científicas e instituciones. Se mantiene la estructura en cuatro apartados: 1) Noticias de la *S.E.D.H.E.*; 2) Información de los Departamentos y Centros Universitarios; 3) Coloquios y Congresos; y 4) Información bibliográfica. El responsable de su redacción sigue siendo Antonio Viñao Frago, de la Universidad de Murcia. Hasta hoy se han publicado veinticuatro números, correspondiendo

los cinco últimos al período comprendido entre el *I Encuentro* y el *II Encuentro* – abril del 92 y junio del 95–. La fecha del número veinticuatro es mayo de 1995.

Del mismo modo, nuestra Revista Interuniversitaria *Historia de la Educación* mantiene su periodicidad anual y está alcanzando cotas muy notables de índice de impacto y crítica. Su Director continúa siendo Agustín Escolano Benito, de la Universidad de Valladolid, y los Secretarios de Redacción Vicente Faubell, José María Hernández y Leoncio Vega, de las Universidades de Salamanca. Se sigue estructurando en tres grandes secciones: 1) Monografía, 2) Estudios, y 3) Documentación e Información (fuentes y documentos, bibliografía y prensa, reseñas, tesis doctorales e informaciones). Desde 1982 han aparecido trece números; los cuatro últimos (1992-95) dedican la *Monografía* a:

- *Historia de la educación infantil*, Nº 10, 1991.
- *Historia de la educación iberoamericana*, Nº 11, 1992.
- *El espacio escolar en la historia*, Nº 12-13, 1993-94.

El volumen Nº 14, correspondiente a 1995, abordará monográficamente la *Historia de la educación física* y está a punto de salir a la calle.

Los *Coloquios Nacionales de Historia de la Educación*, que comenzaron a celebrarse en 1982 (al principio anualmente, a partir del tercero con una periodicidad bianual), siguen llevándose a cabo con una buena organización y un agradable clima académico y humano. Hasta 1995 han tenido lugar ocho, los dos últimos después del *Encontro* de Sao Pedro do Sul:

En Torremolinos, en marzo de 1993, organizado por la *Sociedad Española de Historia de la Educación* y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga, tuvo lugar el VII Coloquio sobre *Educación y euro-peísmo. De Vives a Comenio*. Se estructuró en cuatro secciones: «Espacio europeo y educación universal», «Modelos de educación del hombre/mujer moderno/a», «Instituciones educativas en España (siglos XVI y XVII)», y «Evaluación de la historiografía reciente en Historia de la Educación». Todas las comunicaciones y las dos conferencias –inaugural y de clausura– fueron publicadas en un libro por el Comité Organizador de la Universidad de Málaga.

En El Puerto de la Cruz, esta vez en diciembre de 1994, organizado igualmente por la *S.E.D.H.E.* y el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna, se llevó a cabo el VIII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, sobre el tema *Educación popular*. Se dividió en tres secciones, a saber: Sección I, Mesa A: «Siglos XVI y XVII», Mesa B: «Siglo XVIII»; Sección II: «Siglo XIX»; Sección III, Mesa A: «Siglo XX, España», Mesa B: «Siglo XX, América Latina». Las comunicaciones, las dos conferencias –inaugural y de clausura–, así como el texto de las cuatro ponencias, de la «Mesa de Debate Inicial» y del «Panel Latinoamericano», se están publicando por el Comité Organizador de la Universidad de La Laguna.

En Granada, del 23 al 26 de septiembre de 1996, se celebrará el IX Coloquio Nacional de Historia de la Educación, con las mismas instituciones organizadoras que en los anteriores: la *S.E.D.H.E.* y el Departamento de Teoría e Historia de la



Educación —en esta ocasión— de la Universidad de Granada. El tema será: *El curriculum: historia de una mediación social y cultural*.

Por otra parte, la *Sociedad* ha prestado su apoyo a distintas reuniones científicas, nacionales o internacionales, en las que sus miembros han participado en mayor o menor grado:

En primer lugar, la *Sociedad Española de Historia de la Educación*, como ya decíamos más arriba, ha colaborado de una manera específica en la organización del *I Encontro Ibérico de História da Educação*, realizado en Sao Pedro do Sul los días 24 al 26 de abril de 1992, siendo los artífices de aquella reunión nuestros colegas de la *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. La *Sociedade Portuguesa* nos remitió gratuitamente ejemplares de la obra producto del *Encontro* y la *Sociedad Española* sufragó los gastos de envío a todos los socios.

Por otro lado, la *S.E.D.H.E.* —a petición del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla— patrocinó las Jornadas sobre *Pasado, presente y futuro de la Educación Secundaria*, que se celebraron en Sevilla los días 4 al 7 de mayo de 1995.

Del mismo modo —también a solicitud de los organizadores— se ha patrocinado el Congreso Internacional *Quintiliano: Historia y actualidad de la Retórica*, que tiene prevista su realización del 14 al 18 de noviembre de 1995 en Madrid y Calahorra.

También la *S.E.D.H.E.* acordó dar su apoyo —solicitado en 1994— a la celebración de un Coloquio sobre el tema *Andalucía en los libros de texto*, que organizará el grupo de investigación del *Proyecto MANES*, con sede en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. La fecha de dicho evento no ha sido fijada todavía.

La colaboración con otras Sociedades se ha llevado a cabo de distintas formas, a saber:

Al *I Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana*, celebrado en Bogotá del 2 al 5 de septiembre de 1992, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá y otros organismos colombianos, fue invitado institucionalmente el entonces Presidente de la *S.E.D.H.E.*, Julio Ruiz Berrio.

En diciembre del mismo año 92, en la Asamblea ordinaria de la Sociedad, se aprobó solicitar al Comité Ejecutivo de la *I.S.C.H.E.* que el idioma castellano fuera aceptado como lengua oficial en sus sesiones, y así se hizo.

En noviembre del 93 —a propuesta de su Presidenta— la Junta Directiva nombró a Gabriela Ossenbach corresponsal de la *S.E.D.H.E.* en el *International Newsletter for the History of Education*, en sustitución del Presidente anterior, que había declinado seguir ocupando la corresponsalía que detentaba.

También en 1993 Julio Ruiz Berrio y Antonio Viñao Frago fueron nombrados —en este caso por la *I.S.C.H.E.*— Presidente y Secretario respectivamente del *International Standing Working Group for the History of Education as a Field of Research and a Teaching Subject*. Este grupo permanente de trabajo funciona dentro del marco de la *International Standing Conference for the History of Education*, y

se dedica al estudio de los problemas de la Historia de la Educación como campo de investigación y como materia de enseñanza.

El año siguiente Antonio Viñao fue elegido miembro del Comité Ejecutivo de la *International Standing Conference for the History of Education*, en el Congreso de la *I.S.C.H.E.* celebrado en Amsterdam en agosto del 94.

Una vez más, la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, ha tenido la gentileza de invitar a la Presidenta de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* —igual que hizo con el Presidente en el *XIV Congreso de la I.S.C.H.E.* en septiembre del 92— a formar parte del Comité de Honor de las *XI Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans* sobre: *150 Años del Bachillerato a debate*, que se celebrará en Bellaterra, Barcelona, los días 30 y 31 de octubre de 1995, lo que ha sido agradecido y aceptado con sumo gusto.

Entre otras actividades podemos reseñar las siguientes:

Se han continuado las gestiones —iniciadas por el Presidente anterior— interesándonos por el traslado de la *Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional/Instituto San José de Calasanz* al nuevo edificio de la *Residencia de Estudiantes*. Gestiones que han concluido con éxito, puesto que dicha Biblioteca se integrará en la *Residencia*, en su edificio histórico recientemente restaurado («Transatlántico»), que cuenta ya con personal especializado para su custodia, catalogación y servicio de préstamo. Desde aquí nuestro agradecimiento —una vez más— a Julio Ruiz Berrio y Alejandro Tiana por su actividad y especial interés en este tema.

La *S.E.D.H.E.* acordó promover actuaciones de colaboración con la *Residencia de Estudiantes* y con este fin —en febrero del 95— encargó a Gabriela Ossensbach que gestionara, con los responsables de la Residencia de Estudiantes, la presentación en su sede del próximo número de la Revista Interuniversitaria *Historia de la Educación*. Esta es la primera materialización de aquel acuerdo, que se producirá en diciembre del 95, cuando se presente, en la *Residencia*, el monográfico: *El espacio escolar en la historia* (Nº 12-13, años 1993-94). En el acto está prevista la intervención del arquitecto Antonio Fernández Alba, el antropólogo Honorio Velasco, el director de la revista Agustín Escolano, y Antonio Viñao, como coordinador del monográfico.

Al mismo tiempo, se han continuado las reflexiones, puestas en común y consiguientes actuaciones respecto a nuestra docencia universitaria y la oportunidad de solicitar un área de conocimiento independiente con el nombre de «Historia de la Educación y Educación Comparada». En este sentido —en noviembre del 93— se acordó volver a remitir al Consejo de Universidades el acuerdo de los miembros de la *S.E.D.H.E.* (profesores de los Departamentos de Teoría e Historia de la Educación de las distintas Universidades españolas), de 1 de marzo de 1989, ante posibles modificaciones al catálogo de áreas de conocimiento.

La Junta Directiva se reunió en Zamora el 24 de febrero de 1995, con el fin de tomar contacto directo con el *Instituto de Estudios Zamoranos*, patrocinador del *II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*, y ultimar conjuntamente algunos detalles de la organización del mismo.

## CONTINÚA NUESTRA HISTORIA

En primer lugar una noticia, bicéfala, grata, que se produjo en los últimos meses de 1992 y que afecta a dos notables y entrañables mujeres, miembros de la *Sociedad Española de Historia de la Educación*: Angeles Galino Carrillo y Agueda Rodríguez Cruz, quienes han sido investidas Doctoras Honoris Causa por la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid) la primera, y por la de Santo Domingo (República Dominicana) la segunda. Desde aquí una vez más nuestro reconocimiento y felicitación.

En marzo de 1993 se procedió a elegir nueva Junta Directiva, en Asamblea General de la *S.E.D.H.E.* celebrada en Málaga, coincidiendo con el *VII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. El resultado de esas elecciones fue el siguiente: Mercedes Vico Monteoliva (Universidad de Málaga), Presidenta; Hermínio Barreiro Rodríguez (Universidad de Santiago de Compostela), Vicepresidente; Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid), Vocal; Claudio Lozano Seijas (Universidad de Barcelona), Vocal; Gabriela Ossenbach Sauter (U.N.E.D.), Vocal ( y a partir de la primera reunión de la nueva Junta Directiva, Secretaria-Tesorera); María Nieves Gómez García (Universidad de Sevilla), Vocal; y José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca), Vocal. Esta nueva Junta Directiva decidió también en su primera reunión que Begoña Couto siguiera desempeñando —como hasta ahora— el puesto de Secretaria Ejecutiva.

En Granada, en septiembre del 96, a propósito del *IX Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, se celebrará la Asamblea General de dicho año. En ella habrá nuevas elecciones a Junta Directiva porque, aunque no se habrán cumplido los cuatro años de mandato, la organización en 1993 del Coloquio de Málaga, en distinto mes y año al habitual (por razones coyunturales, era el correspondiente al año 92), no hace posible el cumplimiento de los cuatro años naturales: ó nos pasamos, ó no llegamos, y preferimos esto último. También aquí —como en las elecciones de 1988— afectará el artículo 19 de nuestros Estatutos: «La Junta Directiva será renovada en su totalidad cada cuatro años. Nadie podrá ser elegido miembro de la Junta Directiva más de dos períodos consecutivos». Esto último implica a algunos de los miembros de la actual Junta Directiva, entre ellos a la presidenta.

Por último, volviendo a Zamora, y en Zamora al *II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*, bajo el título «Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)», queremos manifestar, y dejar constancia, de nuestro agradecimiento al comité organizador, a los compañeros y compañeras de todas las Sociedades de Historia de la Educación aquí presentes, a nuestros patrocinadores y anfitriones, el *Instituto de Estudios Zamoranos «Florián de Ocampo»* y la *Fundación Rei Afonso Henriques* y, de manera singular, a Miguel Angel Mateos y Juan Carlos Alba, Presidente y Secretario respectivamente del mencionado Instituto. Muchas gracias a todos.



# Actividades da Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

ROGÉRIO FERNANDES

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

A evolução da *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* inscreve-se no quadro do percurso histórico desta disciplina no interior das instituições de ensino e investigação.

Apesar de ser tradicionalmente considerada como disciplina «menor», conforme sublinhou Joaquim Ferreira Gomes num sugestivo estudo datado de 1987, a história da educação aparece-nos inicialmente nos currículos da formação de professores com a função de assegurar os «fundamentos» da acção pedagógica. História de doutrinas educacionais e dos educadores ou pedagogistas a quem se devia a sua formulação, cabia-lhe legitimar propostas ou práticas inovadoras.

Entretanto, nas Faculdades universitárias ocorria por vezes a publicação de trabalhos de história institucional ou de história da cultura, quase sempre centrados na Idade Média ou no Renascimento. Muito excepcionalmente surgiram alguns estudos ou edições de textos de pedagogistas portugueses do século XVIII, tais como Verney, Ribeiro Sanches ou Pina e Proença, os quais tiveram o não pequeno mérito de manter viva a memória crítica sobre o pensamento pedagógico nacional. Também os problemas da educação portuguesa no século XIX foram objecto de alguns trabalhos de investigação. Trata-se, porém, de gestos pioneiros que não tiveram continuidade imediata.

No plano institucional, devemos ao Serviço de Educação da Fundação Gulbenkian, mediante o seu Centro de Investigação Pedagógica, a impressão de um sério impulso à investigação neste campo histórico. Nos finais da década de 60, o Centro de Investigação Pedagógica reuniu um grupo de trabalho que produziu alguns trabalhos relevantes, os quais, de modo geral, rompiam com os horizontes temáticos oficiais.

Na sequência da revolução de Abril de 1974, os Cursos de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras foram suspensos e com eles o ensino da História da

Educação como disciplina obrigatória. Também nas Escolas do Magistério Primário as reestruturações curriculares levaram à interrupção do ensino da disciplina.

A recuperação da História da Educação começa a produzir-se apenas nos finais da década de 70, quando o currículo das licenciaturas das Faculdades de Ciências passou a incluir a disciplina de História e Filosofia da Educação como cadeira optativa, orientação corroborada mais tarde com a criação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, em cujo currículo se fixou na qualidade de obrigatória. Além desses sinais, cumpre mencionar a realização do 1º Encontro de História da Educação em Portugal, levado a efeito em Outubro de 1987 (ainda antes de estar constituída a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), por iniciativa conjunta do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian e do Departamento de Educação da citada Faculdade. A comissão organizadora desse evento foi constituída pela nossa colega Áurea Adão, aqui presente, e por mim próprio. Nas respectivas actas estão contidos importantes balanços das pesquisas desenvolvidas em Portugal, das fontes e arquivos disponíveis e de relevantes experiências internacionais nesta matéria. A experiência espanhola foi-nos descrita com rigor por Júlio Ruiz Bérrio ao passo que Pierre Caspard e Eliane Teixeira Lopes nos falaram, respectivamente, da investigação em França e no Brasil.

De então para cá, a situação portuguesa ganhou uma nova dinâmica. A criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, de Departamentos de Educação, dos Institutos de Educação e de Centros de Formação de Professores nas Universidades, assim como a existência de Escolas Superiores de Educação nos Institutos Politécnicos contribuiu para uma nova visibilidade desta área disciplinar e portanto da própria disciplina, quer ao nível da graduação quer ao nível dos cursos de pós-graduação. O número de doutores em História da Educação tem vindo a aumentar, bem como o número de mestres.

Não se cuide, porém, que estes avanços provêm apenas do desenvolvimento das instituições científicas que se situam na área das Ciências da Educação. Eles devem-se igualmente ao interesse manifestado pela disciplina no campo da História Social e Moderna, da Sociologia ou da História da Língua, tantas e tão cruzadas se manifestam as interpelações que enriquecem hoje os campos da interrogação problematizadora.

Por outro lado, o ensino da disciplina ultrapassou finalmente o plano da licenciatura. Neste momento existe um mestrado em História da Educação na Universidade do Minho, ao mesmo tempo que na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa se apresentou um curso da mesma natureza em História da Educação / Educação Comparada.

Entre outros sinais positivos do percurso evolutivo da História da Educação em Portugal é pertinente indicar a publicação de estudos cuja projecção científica muito contribuiu para a notoriedade académica da disciplina. Saliente-se ainda o facto promissor de alguns desses trabalhos procederem de investigadores jovens que procuraram abordar novos temas e recorrer a perspectivas metodológicas inovadoras.

Um outro indicador importante é a própria *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Contando cerca de 50 membros, é uma das secções com maior número de associados, tendo vindo a desenvolver uma actividade científica digna de registo.

Um dos primeiros vectores da sua afirmação tem residido, desde o início, na procura e desenvolvimento de relações científicas no plano internacional. Entre as iniciativas levadas à prática, salientemos a efectivação do *1º Encontro Ibérico de História da Educação* e da *XV International Standing Conference for the History of Education*, sendo coordenador da Secção o Prof. António Nóvoa. Tal orientação prosseguiu e ampliou-se, desde o momento presente em que em próprio fui eleito coordenador. Além do *2º Encontro Ibérico*, que voltou a reunir-nos, desta vez em Zamora, tenho grande prazer em anunciar que se realizará em Janeiro de 1996, em Lisboa, o *1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, organizado pela *Secção de História da Educação* e pelo *Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPED*, do Brasil, aqui representada pela Profª Marta Chagas de Carvalho. A respectiva Comissão Organizadora é constituída, do lado brasileiro, pela nossa Colega aqui presente e pelas Profas. Cynthia Pereira de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo, e Eliane Marta Teixeira Lopes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Do lado português, pelas Profas. Áurea Adão, da Fundação Calouste Gulbenkian, e Maria Cândida Proença, da Universidade Nova de Lisboa, e por mim próprio, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Ainda no mesmo plano de incremento da presença portuguesa no plano internacional, parece merecedora de realce a intervenção realizada pela Secção junto das entidades financiadoras da pesquisa (Fundação Calouste Gulbenkian, Instituto de Inovação Educacional, Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica) no sentido de ser prestado apoio financeiro à deslocação de congressistas portugueses ao *II Congresso Iberoamericano de História da Educação Latinoamericana*. Tais diligências acharam a melhor receptividade, visto que todos os investigadores que se candidataram a subsídio de deslocação foram atendidos.

No plano interno, a Secção celebrou com um conjunto de conferências o primeiro Centenário da Reforma Liceal de Jaime Moniz (1894-1895), prevendo-se a publicação dos textos num volume que se acha em preparação. Tais conferências foram realizadas em Lisboa e posteriormente originaram um seminário na cidade de Braga em que, a propósito da mesma efeméride, foram abordados temas de incidência regional. Duas questões estiveram presentes nas preocupações dos organizadores e do público: a compreensão crítica do percurso histórico do ensino liceal em Portugal e a defesa da memória colectiva depositada nos arquivos dos estabelecimentos do ensino secundário sobre cuja preservação foram ouvidos testemunhos realistas.

Tais são, prezados Colegas, a traços largos, as principais feições da *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de História da Educação*. A situação evocada parece de molde a autorizar-nos a olhar com optimismo o futuro previsível desta disciplina científica no sector do ensino e da investigação em Portugal.





# La sociedad de historia de la educación de los países de lengua catalana: trayectoria, campo de actuación y próximas perspectivas

PERE SOLÀ I GUSSINYER  
Societat d'Història de l'Educació  
dels Països en Llengua Catalana  
Universitat Autònoma de Barcelona

-I-

La *Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana* ha mantenido en estos últimos años relaciones fraternales con la *Sociedad Española de Historia de la Educación*, con la *Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Portuguesa de Ciencias de la Educación*, al tiempo que asumió en su momento el difícil reto de organizar la XIV Sesión de la *International Standing Conference for the History of Education (XIV ISCHE Conference: «Educació, Activitats Físiques i Esport en una perspectiva històrica»)*. Siendo como es una organización de reducidos efectivos, se ha ganado un lugar y un respeto en la comunidad internacional de historiadores de la educación. En su momento (XV Congreso *ISCHE*, Lisboa 1993), el representante de esta Sociedad, miembro del Comité de la Sociedad Internacional *ISCHE*, se hizo abogado y portavoz del deseo de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* en el sentido de un reconocimiento de la oficialidad de la lengua castellana en los congresos internacionales de esta organización, propuesta que fue aprobada y que rige desde entonces.

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 *I Jornadas de Historia de la Educación en los Países de Lengua Catalana*, en lugar tan emblemático como la en su día renovadora *Escola del Bosc* de Montjuïc. 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<sup>1</sup>. Para articular las ayudas a

<sup>1</sup> La *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* es una entidad miembro de la *International Standing Conference for the History of Education*. Su Secretario ha sido miem-

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 (70 en 1990), de los cuales sólo 21 eran profesores universitarios. Este dato pone de manifiesto algo sumamente interesante, como es el hecho de que las *Jornades* de Historia de la Educación han ido interesando a una serie de personas trabajando en campos profesionales de acción educativa y cultural, no directamente conectadas al ámbito académico. Los Coloquios de las Jornadas de la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana* empalman también con la tradición, muy enraizada en su área geográfica, de los estudios locales y comarcales<sup>2</sup>.

Esta Sociedad promueve el debate continuado sobre el hecho educativo en una perspectiva histórica y en una óptica interdisciplinar. Ha publicado generalmente los materiales originales de investigación expuestos en sus sesiones de trabajo, celebradas con cierta periodicidad desde 1977: 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; Reus, 1991; Bellaterra, 1995.

## -II-

¿Cuál es su función en el cambiante mundo de nuestra investigación histórico-educativa?

En el área catalana-valenciana-balear, la red de archivos ha progresado de modo muy considerable en estos últimos quince años, y ello por diversas razones de tipo político, administrativo, económico y técnico. Nos hemos aproximado a los parámetros europeo-occidentales, sin, probablemente, igualarlos. Esa mejora de la infraestructura ha redundado, ciertamente, en mayores posibilidades para la investigación histórico-educativa.

bro del Comité Internacional de dicho organismo hasta el verano de 1994. Junto con el *Centre d'Estudis Històrics Internacionals* de la Universidad de Barcelona, organizó 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».

<sup>2</sup> En un país tan sensible a lo local como el nuestro, la historia local ha sido objeto de valoraciones muy contrastadas. 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. Lamentablemente, no son extrañas en nuestra área geográfica producciones de historia local que ignoran totalmente lo que ocurre a 300 Km, con lo que se complica enormemente el establecimiento de modelos más o menos generales de evolución educativa.

El problema mayor de ésta ha sido y es, en mi opinión, el que deriva del carácter en cierto modo inadecuado del soporte institucional y académico. La organización general de los estudios de Pedagogía, tal como ha quedado en el organigrama de la actual reforma universitaria, no permite en la práctica una orientación pluri-disciplinar de la Historia de la Educación. Dificulta, de entrada, la adquisición de una sólida formación historiográfica de los estudiantes interesados en futuras investigaciones histórico-educativas. Pocas veces esta cuestión ha sido abordada por los profesionales del ramo, que en nuestras universidades tienen en su gran mayoría la formación básica de pedagogos.

Una cosa es cierta: se ha desarrollado una línea de producción historiográfica considerable, de los setenta para acá, a partir de una base cuya influencia se impone reconocer y en la que destaca la labor pionera del pedagogo e historiador Alexandre Galí<sup>3</sup>, el más importante de un reducido número de eruditos y pedagogos en una situación casi de francotiradores, quienes estimularon la investigación y la alta divulgación de la historia educativa. Este sería también el caso de Jordi Monés<sup>4</sup> y de algún otro precursor en el campo de la historiografía pedagógica catalana<sup>5</sup>. En este sentido, hay que consignar en Cataluña el importante trabajo de

<sup>3</sup> Galí, que fue un pedagogo práctico, jugó un papel de primer orden en la construcción de la Pedagogía catalana contemporánea. A causa de su ideario nacionalista fue condenado después de la Guerra Civil a un ostensible ostracismo académico, frente al cual su reacción natural fue sobre todo defensiva. Su talante liberal-conservador y su curiosidad universal, pero también su personalismo, se manifiestan en su producción historiográfica sobre educación. Esta no ha sido publicada —casi toda— hasta hace pocos años, y la edición de sus materiales no ha sido hasta ahora sometida a un análisis riguroso. Sus tesis necesitan ser contrastadas, revisadas y actualizadas. Dicho sea esto sin desmerecer para nada el gran interés que para el historiador tiene tanto la información pedagógica riquísima de la época que le tocó vivir, como sus posicionamientos siempre interesantes y en más de una ocasión muy personales. Elementos de revisión de la figura y obra de Galí en las aportaciones de X. GAYAN, J. MASABEU y P. SOLA en: «XII Jornades d'Història de l'Educació», *Educació i Història*, 2, Barcelona, 1995, a partir de un coloquio en que también intervino C. Vilanou, con un análisis de la relación J. Xirau-A. Galí.

<sup>4</sup> Hemos mencionado a Jordi Monés i Pujol-Busquets. Sus primeros trabajos de tipo histórico-educativo se inscriben en el círculo expansivo del renacer del interés histórico por la educación, perceptible en las actividades del núcleo de Rosa Sensat, desde los 60, en donde hallamos personalidades como Enric Lluc o Jordi Cots. El autodidactismo era el estigma de una generación casi sin puentes académico-culturales válidos a causa de la Guerra Civil. El trabajo autodidacta destaca en la orientación socio-crítica emprendida por Monés, investigador cuya labor hay que conceptualizar de primer orden en lo que podríamos denominar reconocimiento colectivo y renacimiento del interés por lo histórico-educativo en el área catalana. Formado en el ambiente renovador de las primeras *Escoles d'Estiu* de la postguerra y del movimiento ya aludido de Rosa Sensat, Monés empezó su carrera de publicista histórico-educativo con una preocupación por los aspectos socio-políticos de la educación, y en sus últimos trabajos su principal preocupación ha sido la historia técnico-profesional en Cataluña.

<sup>5</sup> En realidad Galí trabajó sobre el vacío, en ausencia de una tradición histórico-educativa bien establecida. Únicamente podríamos consignar como anteriores a sus trabajos las aportaciones de la corriente que bien podríamos conceptualizar de positivista, representada por un Jaume Carrera Pujal, que no era un historiador sino un periodista, antiguo político de la Lliga, y después de la guerra funcionario de la Cambra de Comerç, Indústria i Navegació de Barcelona. Es cierto que, gracias a Carrera Pujal (que muere en 1961), fueron posibles desarrollos más críticos como los de Antoni Jutglar, a propósito

especialistas como B. Delgado, C. Lozano, J. González-Agápito, S. Marquès, P. Solà, C. Vilanou, R. Navarro, J. Carbonell, C. Cañellas, R. Torán, P. Cuesta, M. Ribalta, E. Fontquerni, M. Puig, O. Defis, F. Santolaria Sierra, E. Cortada Andreu (ésta incidiendo en el estudio de la educación desde la perspectiva del género) y otros varios que, sin duda, en esta revisión no sistemática olvido, además de Joan Florensa, R. Tarrós o Ramón Alberdi. Se han coordinado y dirigido trabajos de investigación y tesis doctorales cuya excelencia salta a la vista. Por su peso institucional y por el hecho de poseer el más importante centro de documentación bibliográfica y hemerográfica en Historia de la Educación, la Universidad de Barcelona incide directamente en el progreso de nuestro ámbito disciplinar.

En el ámbito disciplinar de la Historia Moderna y Contemporánea, hay que mencionar las aportaciones de investigadores como J. Casassas, S. Riera Tuèbols, E. Serra o R. García Cárcel, sin olvidar a algunos investigadores jóvenes de su entorno.

En el País Valenciano ha habido una producción historiográfica con frecuencia conectada a la historia de la ciencia. En esta óptica ha sido analizado el desarrollo científico y académico de instituciones educativas como la Universidad Literaria de Valencia. Tengamos en cuenta que el estudio de diversos aspectos educativos de la historia valenciana se inició de antiguo (Ortí i Figuerola, Teixidor i Trilles), interesando sobre todo a los primeros investigadores valencianos el tema mencionado de la Universidad de Valencia, pero también la cuestión de la red escolar de la capital levantina y del resto de ciudades del reino valenciano.

Numerosos han sido también los estudios sobre la corriente krauso-institucionista, la corriente pedagógica por excelencia de la burguesía liberal española contemporánea. En dos decenios se han abierto o profundizado campos de estudio importantes sobre la evolución medieval y moderna de la escolarización en el País Valenciano, sobre la contribución valenciana al movimiento científico, filosófico y pedagógico renovador del siglo XVIII, sobre la incidencia educativa del catolicismo social de finales del XIX y principios del XX y sobre las conexiones entre el movimiento obrero y la educación hasta 1939.

del proceso escolarizador barcelonés del siglo pasado. En este autor las corrientes del cristianismo crítico y del marxismo contribuyeron a modelar una visión de análisis de la ideología escolar, que él personalmente no desarrolló posteriormente, aunque ha seguido dando muestras de su interés por el papel de la educación en la producción y reproducción de una sociedad clasista. Quien sí desarrolló con gran provecho esta perspectiva fue Jordi Monés, a quien podemos considerar sin lugar a dudas el decano de los investigadores histórico-educativos actuales, ya que otros autores mencionados en esta revisión — como el mismo Tusquets — sólo se han dedicado parcialmente a la investigación histórico-educativa. Posteriormente incidió en la Historia de la Educación catalana Josep Pallach, quien aplicó una línea sociológica con ribetes durkheimianos al estudio histórico del profesorado de enseñanza primaria. Sin embargo, Pallach no se dedicaba habitualmente a la historia educativa y el alcance de las fuentes que utilizó en su estudio sobre los maestros públicos gerundenses era excesivamente restringido. Su tesis fue dirigida por J. L. García Garrido, comparativista, por aquel entonces catedrático de la Universitat Autònoma de Barcelona.

En 1971 León Esteban presentó su tesis doctoral sobre la reforma universitaria en la segunda etapa de la Ilustración valenciana. En cierto modo su dirección impregnó la andadura del Departament d'Història de l'Educació de la Universitat valenciana. Por estas fechas destacan también las aportaciones de Vicent, Mariano y José Luis Peset, de A. Gallego Barnés y de J. Gallego Salvadores ó I. Gutiérrez Zuloaga. Ya en el *Primer Congrés d'Història del País Valencià* (1971) se presentaron un significativo número de comunicaciones sobre el tema.

Según Mayordomo<sup>6</sup>, fruto de este empuje inicial ha sido la presentación en el curso de las dos últimas décadas de casi una veintena de tesis doctorales sobre la historia educativa valenciana, en cuyo horizonte no pueden silenciarse nombres como R. Calatayud, J.M. Fernández Soria, L.M. Lázaro, C. Ruiz, Mercedes Vico, P. Ballarín, J.A. Blasco Carrascosa, F. Canes y otros. Hay que citar también a investigadores de otros campos académicos como L. Robles, López Piñero y su equipo, M. Peset, Navarro Brotons, Piqueras Arenas, M. Baldó, X. Paniagua, A. García Bonafé o M.F. Mancebo<sup>7</sup>.

En las Islas Baleares se ha desarrollado en torno a su Universidad un núcleo renovador de la historiografía educativa: A.J. Colom, J. Oliver, B. Sureda, G. Janer Manila, ó I. Moll, en otro campo académico. En una línea interdisciplinar ágil, este núcleo ha ayudado con sus estudios a comprender mejor el peso o lastre de los factores sociales en los movimientos metodológicos y organizativos de renovación escolar. En especial destaca la labor animadora *tous azimuts* de A.J. Colom, en una perspectiva fructífera y abierta de la función social de la (historia) de la educación, así como la dedicación metodológica de B. Sureda<sup>8</sup>. Ambos realizaron un trabajo pionero sobre fuentes histórico-educativas impresas de Mallorca, de gran utilidad, publicado en 1980, pero confeccionado cuatro años antes. Me refiero a la *Bibliografia per a una Història de l'Educació a Mallorca*<sup>9</sup>.

Con todo, el nivel alcanzado hasta ahora en las líneas de trabajo abiertas y la posibilidad de uso de una infraestructura archivística que ha mejorado tanto en los tres últimos lustros, permiten un moderado optimismo. El trabajo que queda por hacer es ciertamente ingente: no tenemos una red de datos informatizados. No tenemos ni siquiera un buen inventario-catálogo general de fuentes histórico-educativas. Tenemos un centro de documentación histórico-pedagógica tradicional, dotado de rico material vinculado a la renovación pedagógica de las primeras décadas del siglo en Cataluña (en parte promovida por la Universidad de Barcelona), y otro centro de documentación en la Universidad de Valencia, donde se desarro-

<sup>6</sup> A. MAYORDOMO (1991): *Història local de l'educació. Propostes i fonts per a una història de l'educació en la societat valenciana*, Universitat de València, p. 57.

<sup>7</sup> Véase la visión de conjunto, a medio camino entre el ensayo especializado y la divulgación, de AA.VV. (1994): *L'escola i els mestres. 1857-1970*, Alacant, Generalitat Valenciana-Diputació d'Alacant, 1994-1995.

<sup>8</sup> B. SUREDA GARCÍA; J. VALLESPIR SOLER; E. ALLES PONS (1992): *La producció de obres escolars en Balears (1775-1975)*, Universitat de les Illes Balears.

<sup>9</sup> En: *Fontes Rerum Balearium*, Vol. III (1979-1980), (2) 450-480 y 374-424.

Ila incluso un programa de Doctorado en la especialidad. Los Escolapios tienen un interesante archivo. En el ámbito geográfico a que se refiere este ensayo, los Salesianos y sobre todo los Jesuitas vienen desarrollando una cierta labor de recuperación de la historia de su práctica educacional<sup>10</sup>.

Aparecen en proyecto más o menos consolidado, asimismo, centros de documentación histórico-educativa en un par de universidades catalanas, con aportaciones de estudiantes que han realizado trabajos universitarios de historia educativa local. Y sobre todo poseemos un instrumento asociativo, una Sociedad de Historia de la Educación del ámbito lingüístico catalán, que ha actuado y puede actuar mucho más como fermento o revulsivo. Puede decirse que, al lado de una estructura universitaria en la que ha influido por una parte una tradición cultural determinada y por otro la ausencia de flexibilidad interdisciplinar, existe una cierta descoordinación en la investigación histórico-educativa más o menos puntual y planteada como iniciativa aislada. Para paliar alguna de estas deficiencias se planteó la celebración de las *Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, y la creación de la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, que sólo en parte ha logrado hasta ahora sus objetivos.

### -III-

La renovación de la Junta de la *Societat d'Història de l'Educació*, después de la última Asamblea general al término de las *XII Jornades d'Història de l'Educació* (Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 30-31 de octubre de 1995), debe permitir un nuevo impulso creador en el que confluyan, por un lado, las inquietudes de nuevos grupos de nuestras universidades y, por el otro, el esfuerzo realizado hasta ahora por las pocas personas que con tesón han mantenido a la Sociedad desde una Junta que no ha podido renovarse por falta de participación acti-

<sup>10</sup> El estilo positivista, centrado especialmente en la recolección factual de datos, se ha prologado en la meritisima obra del salesiano Ramón Alberdi. Las instituciones y congregaciones religiosas han cuidado en algunos casos su propia historia escolar. Es el caso de los escolapios, con aportaciones antiguas, como la de P. CALASANZ BAU: *Historia de las Escuelas Pías en Cataluña. 1751-1951*, de 1951. Mención aparte merece el jesuita Miquel Batllori, que no ha estado naturalmente solo en este difícil cometido de analizar los elementos culturales y educacionales en la trayectoria de la Compañía de Jesús. Hay que citar también necesariamente la obra de Antoni Borràs, y referirse al modelo que supuso en su tiempo, aunque no trabajara explícitamente el tema de la obra educativa de la Compañía, Ignasi Casanovas. Miquel Batllori i Munné (Barcelona, 1909), Profesor de la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, tiene una extensísima obra de historia cultural y eclesiástica. Ha estudiado, entre otras, las figuras de Arnau de Vilanova (*Obres catalanes d'Arnau de Vilanova, 1947*) y de Ramón Llull, así como distintas personalidades mallorquinas, como Jeroni Nadal o Miquel Costa i Llobera. Ha estudiado el tema de los Jesuitas de la Ilustración y la escuela ceriverina, así como la difusión del Humanismo en los Países Catalanes. Una muestra de sus trabajos para un público no especialista apareció en 1958 en el volumen *Vuit segles de cultura catalana a Europa. Assaigs dispersos*.

va, y que, de no ser por el entusiasmo de los colectivos que han ido asumiendo estos años la organización de sucesivos encuentros, no hubieran podido sostener esta dedicación de años.

Entre los propósitos a medio plazo de la *Societat* figura materializar la creación de centros de documentación especializados, interesando a la ciudadanía en la creación de algo así como un Museo público de Historia de la Educación en cada uno de los territorios: Cataluña, Valencia y Baleares.

Se pretenden difundir planteamientos innovadores en Historia de la Educación a través de publicaciones propias 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 en expansión.

La estrategia de los próximos años deberá pasar por una potenciación de las sesiones de intercambio entre universidades y colectivos interesados en la Historia de la Educación en nuestra área geográfica. Tales intercambios deben tener como punto de partida el debate metodológico y la nunca suficientemente aplicada interdisciplinariedad. Se trata, en particular, de suscitar el interés de la joven promoción de investigadores, que va surgiendo desde ámbitos disciplinares diferentes.

Con esta voluntad de ser un instrumento al servicio de la comunidad científica y de la comunidad territorial, nuestra organización no se ha mostrado nunca insensible a las inquietudes y solicitudes de las instituciones, ni a los problemas de nuestras comunidades, como puede ser el de la función social y educativa del idioma.

Tiene actualmente en estudio la celebración de unas *Jornadas* en Gandía. Entre los temas que podrían tratarse en próximos encuentros figuran dos de especial relieve: el de «Educación y confesiones religiosas», donde se pasaría revista al papel educativo de las instituciones católicas; y el de «La Historia de la Educación y las fuentes documentales, archivos y bibliotecas».

Como ya se ha indicado, esta organización ha publicado periódicamente un *Full Informatiu de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, últimamente convertido en la revista *Educació i Història*, cuyo primer número ha aparecido en 1994. El segundo en 1995, conteniendo buena parte del material presentado y debatido en las *XII Jornadas* sobre la historia de la enseñanza secundaria y la cuestión a debate «Educación-construcción nacional». El número 3 de la Revista se confeccionará en parte a partir del compromiso de publicar el resto de materiales de las *XII Jornadas*. Precisamente, la continuación de la publicación de la revista *Educació i Història*, heredera de la serie del *Full Informatiu de la Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, será posible si se consigue crear un equipo editorial vigoroso y nutrido. Ello permitirá cubrir de manera satisfactoria varios de los objetivos acabados de proponer.

Otro objetivo es la difusión de las investigaciones en los propios territorios y, muy especialmente, dar a conocer y difundir los materiales elaborados y publicados en el curso de las *Jornadas* sucesivas es otra de las prioridades de la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Para ello hace falta una infraestructura de secretaría mejor dotada. Difundir los propios materiales elaborados (como las Actas del último Congreso) debe ser un objetivo prioritario.

Se debe proceder, además, a una acomodación de los estatutos de la Sociedad, que conjugue la filosofía inicial –sociedad civil de Historia de la Educación– con la necesidad de aumentar el esfuerzo y el concurso de los grupos universitarios.

Línea editorial: establecimiento, catalogación e informatización de fuentes histórico-educativas.

En fin, en cuanto a la gestión económica de esta pequeña Sociedad, hay que tener en cuenta que la época de «vacas gordas» (si jamás la hubo), quiero decir de mecenazgo institucional, se ha evaporado. Cuesta conseguir recursos, y hay que pensar en otras fuentes de financiación, intentando conjugar la calidad del producto (actividades científicas y culturales) con la aportación de cada socio.

#### -IV-

A modo de recapitulación de algunas ideas, digamos que una estrategia realista de detección y explotación de fuentes (requisito para la producción historiográfica en los temas educativo-culturales) pasa por una enérgica actuación en la manera como se está organizando la red moderna de archivos. Y pasa por una mejor coordinación entre grupos universitarios que operan en nuestra área geográfica. Queda muchísimo por hacer aquí, pero estoy convencido de que tanto como una mayor competencia técnica (para lo cual hace falta una formación más profunda en las Ciencias Históricas) hace falta en nuestras latitudes un debate teórico más profundo sobre las dimensiones y modalidades del fenómeno educativo. Salvo excepciones loables, las corrientes dominantes no han salido de una posición escolar-centrista. No han salido de la escuela y del sistema escolar como punto de referencia. En este sentido, apenas se ha empezado a estudiar el peso educativo de la «extra-escuela», la influencia de los factores sociales que inciden en la llamada educación informal, tanto como en la educación formal<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> El problema teórico y práctico se plantea, históricamente, cuando se trata de vincular el efecto de la pluralidad de «espacios educativos» de un territorio a la promoción o desarrollo cultural del conjunto de este territorio, para la determinación de lo cual existen indicadores a tener en cuenta sistemáticamente si se adopta la perspectiva global (y territorial) educativo-social, como pueden ser la riqueza asociativa o el índice de alfabetización general, tanto femenina como masculina.

Otro de los grandes problemas que plantea la intervención educativo-social es el equilibrio entre el impulso animador exterior a la comunidad y la ineludible participación de los propios implicados en el proceso. La eficacia de un proyecto de desarrollo comunitario no reside tanto en la inmediata solución de los problemas que tiene planteada la comunidad cuanto en la responsabilización participativa de los propios ciudadanos en la solución de estos problemas. Esta tensión entre heteronomía y autonomía del agente educativo es percibida inmediatamente al estudiar históricamente el papel de los agentes sociales de tipo comunitario-voluntario (léase «asociaciones»). En efecto, subyace a muchos análisis de los efectos globales de la acción educativa la distinción entre una «educación desde arriba» y una educación «de iguales». La primera equivaldría a la educación bancaria de Paulo Freire, mientras que la segunda tendría la connotación «liberadora» propugnada por este pedagogo brasileño. (P. JARVIS (1985): *The Sociology of Adult and Continuing Education*, trad. española: *Sociología de la educación continua y de adultos*, Barcelona, 1989, pp. 36 y ss.).



## Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO  
Universidade de São Paulo (Brasil).  
Coordenadora do Grupo de Trabalho  
de História da Educação da ANPEd

O Grupo de Trabalho de História da Educação integra a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entidade criada em 1978, que articula os programas de pós-graduação em Educação das universidades brasileiras.

O GT de História da Educação foi fundado em 1984 por um pequeno número de pesquisadores, durante a 7ª Reunião Anual da ANPEd. O GT não foi, desde a sua origem, um grupo de trabalho no sentido de grupo que desenvolve projetos de pesquisa integrados em uma linha de investigação. Desde o início, reuniu pesquisadores que investigavam temas muito distintos, mas que viam no GT a possibilidade de discussão e de socialização de seus trabalhos. Muito cedo, o GT consolidou o seu perfil, ganhando clareza de que sua identidade passava «pela especificidade do trabalho do historiador em seus diálogos com as fontes e com a teoria e não pela presença de determinados temas pretensamente unificadores»<sup>1</sup>.

Desde sua origem, o GT dedicou-se ao estudo e à discussão de questões metodológicas relativas à história da educação e à formação de uma bibliografia básica na área. Esse objetivo inicial imprimiu sua marca no GT, que gradativamente construiu sua identidade como um *forum* de discussão de questões conceituais e metodológicas relativas à pesquisa em história da educação. As práticas de debate do GT permitiram, —como observou Clarice Nunes, ao fazer, em 1991, o balanço de sua gestão como coordenadora do GT—, «lançar um novo olhar sobre temas já trabalhados e avançar em novas perspectivas, como por exemplo as relações de

<sup>1</sup> CLARICE NUNES: *Uma história em construção* (Documento de discussão de balanço de gestão 02/09/91).

*gênero e educação, ou mesmo o alargamento da concepção de fontes que, sem desprezar o documento escrito, passam a realçar a importância de outros suportes, como a fotografia, ou outros gêneros de narrativa, como os da literatura»<sup>2</sup>.*

A estreita vinculação da ANPEd aos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades de todo o país, confere ao GT uma situação estratégica enquanto instância apta a promover a circulação e a articulação dos trabalhos de pesquisa que vem sendo produzidos em todos os Estados do Brasil. De fato, o GT vem sendo escolhido pelos pesquisadores —já observava Guacira Lopes Louro<sup>3</sup> em 1992— «como espaço privilegiado para divulgação de suas pesquisas, e vem também provocando desafios e efetivos debates acadêmicos». Essa demanda dos pesquisadores tem sido tão grande que, de certo modo, os espaços das sessões de trabalho organizados nas Reuniões Anuais parecem estar se tornando insuficientes.

Ao contrário do que a denominação «grupo de trabalho» pode fazer acreditar, o GT é integrado por um grande número de pesquisadores. O pequeno grupo fundador foi progressiva e expressivamente ampliado e, hoje, as sessões do GT nas Reuniões Anuais contam, em média, com a presença de 60 participantes. Se considerarmos as listagens de todos os que estiveram presentes em pelo menos uma das sessões do GT, em uma das duas últimas Reuniões Anuais, podemos dizer que dele fazem parte cerca de duzentos pesquisadores.

Esse crescimento numérico traz consigo muitas possibilidades de crescimento qualitativo do GT e da pesquisa em História da Educação. Conciliar esse crescimento com mecanismos que garantam a manutenção de seu perfil como «espaço de aprofundamento das questões teórico-metodológicas» sem deixar de contemplar «núcleos e pesquisadores emergentes na área» é hoje, acredito, o principal desafio que o GT enfrenta.

O principal material de reflexão do GT é a pesquisa que vem sendo produzida nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Isso porque os debates das sessões realizadas durante as Reuniões Anuais vem sendo feitos em torno dos trabalhos que pesquisadores vinculados a esses programas apresentam. Mas o espaço de interlocução do grupo vem sendo sistematicamente ampliado, por meio de convites feitos a especialistas de diversas outras áreas para participarem das sessões de trabalho do GT.

Muitas iniciativas de ampliação dos espaços de discussão do GT tem sido tomadas. Incluem-se nesse caso a organização de eventos que aprofundem a discussão de temas específicos, e a participação do GT em outros fóruns de discussão. Em 1995, dois eventos importantes foram promovidos: o seminário *Pedagogia da Imagem e Imagem na Pedagogia*, realizado na Universidade Federal Fluminense, com apoio do GT e o *Seminário de Intercâmbio de Pesquisa do GT*, organizado

<sup>2</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>3</sup> GUACIRA LOPES LOURO: *Grupo de Trabalho de História da Educação: histórico, avaliação e perspectivas*. ANPEd. *Histórico e Avaliação dos Grupos de Trabalho*. ANPEd, 1992, Caderno Especial.

pela coordenação e realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Além disso, o GT vem dando atenção especial a iniciativas que possibilitem dar maior visibilidade a sua produção, por meio de publicações. O lançamento do livro *Pesquisa Histórica: Retratos da Educação no Brasil*, composto pelas comunicações e trabalhos apresentados na *17ª Reunião Anual*, é exemplo de esforço nessa direção.

Para finalizar esta breve exposição, quero ressaltar que o GT inicia um profícuo relacionamento com pesquisadores em História da Educação de outros países, participando, individual ou institucionalmente, de congressos internacionais e incentivando, com o respaldo da Diretoria da ANPEd, a participação de pesquisadores estrangeiros nas Reuniões Anuais. Mas o passo mais importante nessa direção foi, sem dúvida, a iniciativa de organizar, em Lisboa, em parceria com a *Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, o *1º Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*.



# **Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»: buscando articular um coletivo brasileiro de pesquisa**

JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI  
Coordenador Executivo HISTEDBR.  
Universidade de Campinas-UNICAMP (Brasil).

## **1. INTRODUÇÃO**

A presente comunicação tem por objetivo dar uma visão panorâmica sobre o *Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»* e dos principais projetos em desenvolvimento e/ou que serão implementados no transcorrer de 1996-97.

O *Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»* (denominado HISTEDBR) foi constituído em 1986, inicialmente aglutinando um grupo de doutorandos em Filosofia e História da Educação da UNICAMP, orientados pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani. Quando de sua constituição, o grupo objetivava, apenas, sistematizar o processo de elaboração das teses de doutoramento, buscando com isso potencializar quantitativa e qualitativamente a sua produção. Desse esforço inicial, seguiu-se a proposta de constituição de um coletivo de pesquisa.

Após a realização de vários encontros na Faculdade de Educação da UNICAMP, no decorrer de 1990, o Grupo promoveu em 1991 o seu Iº Seminário («Seminário sobre perspectivas metodológicas da investigação em História da Educação»). Partindo das análises feitas sobre a produção histórico-educacional brasileira, levadas a cabo nesse seminário, decidiu-se pela formalização do Grupo e o início de um projeto de levantamento e catalogação de fontes para a pesquisa histórica na área da educação.

Com relação à formalização do Grupo, decidiu-se pela formação de um coletivo de pesquisa em História da Educação que aglutinasse os integrantes do grupo inicial e outros interessados, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a Coordenação Geral do Prof. Dr. Dermeval Saviani e a Coordenação Executi-

va do Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, e denominado *Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»*.

Além da formalização de um coletivo de pesquisas, o debate sobre a produção histórico-educacional brasileira levou os participantes a concluir que a escassez, dispersão e precariedade na organização e catalogação das fontes primárias e secundárias fundamentais à pesquisa histórica no Brasil era um dos principais fatores responsável, entre outros, por uma produção «reincidente, pouco criativa, pouco atualizada e, com frequência, apoiada em referenciais teóricos consagrados ou em voga no momento». Em vista dessa análise, embora considerando o levantamento e catalogação bibliográfica e de fontes como um tipo de pesquisa intermediária e instrumental, posto que é o ponto de partida para o processo de investigação propriamente dito, o grupo tomou como *prioridade* a realização de um projeto de levantamento e catalogação das fontes, documentais e bibliográficas, primárias e secundárias, fundamentais à pesquisa histórica na área da educação.

Assim sendo, foi estruturado o Projeto «Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira (para uso de historiadores da educação e outros pesquisadores)», pensado em termos de um trabalho abrangente, que envolvesse o maior número possível de estados brasileiros e que estivesse aberto ao envolvimento de todas aquelas instituições universitárias ou de pesquisa dispostas a se integrarem a um esforço por resgatar a memória histórico-educacional, o mais exaustivo possível.

O coletivo de pesquisa, sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP<sup>1</sup>, desde 1991, tem procurado articular a participação de grupos de pesquisa em História da Educação em vários Estados brasileiros: em 1991 eram 15 (quinze) Grupos de Pesquisa em 14 (quatorze) Estados brasileiros; em dezembro de 1993 a participação passou para 17 (dezesete) equipes de pesquisadores em 15 (quinze) Estados; em setembro/94 eram 19 (dezenove) Grupos de Pesquisa, em 17 (dezesete) Estados. Em meados de 1995 o coletivo nacional de pesquisa estava constituído por 24 (vinte e quatro) Grupos de Trabalho, em 18 (dezoito) Estados:

ALAGOAS - Instituição: UFAL - Universidade Federal de Alagoas; Centro de Educação; Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação. Coordenação do GT: Profa. Dra. Ana Maria Moura Lins.

BAHIA - Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Coordenação do GT: Profa. Dra. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi.

DISTRITO FEDERAL - Instituição: Faculdades Integradas da Católica de Brasília - Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Coordenação do GT: Profa. Olgamir Francisco de Carvalho.

ESPÍRITO SANTO - Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenação do GT: Prof. Dr. João Eudes Rodrigues Pinheiro.

<sup>1</sup> Endereço do Grupo para correspondência: UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação / Departamento de Filosofia e História da Educação / Caixa Postal 6120 / Cidade Universitária / Barão Geraldo / CAMPINAS-SP / BRASIL / CEP 13.081-970 / Tel-Fax: (019) 239-7401.

GOIÁS - Instituição: Universidade Federal de Goiás; Faculdade de Educação. Coordenação do GT: Profa. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida.

MARANHÃO I - Instituição: Universidade Federal do Maranhão. Coordenação do GT: Profa. Dra. May Guimarães Ferreira.

MARANHÃO II - Instituição: Universidade Federal do Maranhão. Coordenação do GT: Profa. Dra. Maria de Fátima Costa Félix.

MATO GROSSO - Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Coordenação GT: Profa. Maria Benício Rodrigues.

MATO GROSSO DO SUL - Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenação do GT: Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves.

MINAS GERAIS - Belo Horizonte - Instituição: UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenação do GT: Profa. Dra. Anamaria Casasanta Peixoto.

MINAS GERAIS - Triângulo Mineiro - Instituição: Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Coordenação do GT: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo.

PARAÍBA - Instituição: Universidade Federal da Paraíba - UFPb. Coordenação do GT: Prof. Dra. Maria de Lourdes Barreto de Oliveira.

PARANÁ: Capital e Região Litorânea - Instituição: Universidade Federal do Paraná - Grupo de Pesquisa «Educação Brasileira e Paranaense». Coordenação do GT: Profa. Dra. Maria Cecília Marins de Oliveira.

PARANÁ: Londrina - Instituição: UEL - Universidade Estadual de Londrina. Coordenação do GT: Prof. Dr. Levino Bertan.

PARANÁ - Maringá - Instituição: Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Fundamentos da Educação, Mestrado em Fundamentos da Educação. Coordenação do GT: Profa. Dra. Zélia Leonel.

PERNAMBUCO - Instituição: Universidade Federal de Pernambuco; Centro de Educação; Mestrado em Educação. Coordenação do GT: Prof. Dr. Ferdinand Röhr.

RIO DE JANEIRO - Universidade Federal Fluminense e das Faculdades Integradas Castelo Branco. Coordenação do GT: Profa. Maísa dos Reis Quaresma.

RIO GRANDE DO NORTE - Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Departamento e Mestrado em Ciências Sociais; Departamento, Mestrado e Doutorado em Educação; Departamento de História. Coordenação do GT: Prof. Dr. José Willington Germano.

RIO GRANDE DO SUL - Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Vale do Rio dos Sinos. Coordenação do GT: Prof. Dr. Lúcio Kreutz.

SANTA CATARINA - Instituição: UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina; Centro de Ciências da Educação. Coordenação do GT: Profa. Dra. Marli Auras.

SÃO PAULO - Instituições envolvidas: UNICAMP, Faculdade de Educação; UNESP - Campus de Presidente Prudente; UFSCar - Universidade Federal de São Carlos. Coordenação do GT: Profa. Dra. Maria Luisa Santos Ribeiro.

SÃO PAULO - UNICAMP - Instituição: UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas; Faculdade de Educação, Departamento de Filosofia e História da Educação. Coordenação do GT: Prof. Dr. José Claudinei Lombardi.

SÃO PAULO - UNIMEP - Instituição: UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba. Coordenação do GT: Prof. Dr. José Maria de Paiva.

SÃO PAULO - PUCCAMP - Instituição: PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Coordenação do GT: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

SERGIPE - Instituição: UFS - Universidade Federal de Sergipe; Centro de Educação e Ciências Humanas; Departamento de Ciências Sociais. Coordenação do GT: Profa. Dra. Marta Vieira Cruz.

Além desses Grupos de Trabalho (GTs.) já constituídos e com projetos em andamento, pesquisadores de outros Estados brasileiros estão organizando GTs. e elaborando seus projetos de trabalho e pesquisa. Nesse sentido já estão em fase avançada os seguintes contatos: PARÁ - Universidade Federal do Pará; ACRE - Universidade Federal do Acre e AMAZONAS - Universidade Federal do Amazonas. Iniciamos, também, uma relação de *intercâmbio* com Grupos de Pesquisadores em História e Educação de alguns países Latino-americanos: Argentina, Colômbia e Uruguai. Nas condições do *HISTEDBR* neste momento, esse intercâmbio não implica na integração ao nosso grupo; trata-se de um aprofundamento de relações que objetivam a cooperação e ajuda mútua, o intercâmbio de experiências e a troca de informações.

De forma geral, os GTs. se articulam em torno de algum projetos comuns, tendo autonomia para o desenvolvimento de Projetos Temáticos, através dos quais busca-se resgatar a memória educacional brasileira. Em seguida, faremos uma breve exposição dos principais projetos desenvolvidos por todo o grupo (e que, por isso mesmo, são de âmbito nacional).

## 2. PROJETO «LEVANTAMENTO E CATALOGAÇÃO DAS FONTES PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (PARA USO DE HISTORIADORES DA EDUCAÇÃO E OUTROS PESQUISADORES)»<sup>2</sup>

Este projeto foi pensado em termos de um trabalho abrangente, que envolvesse o maior número possível de Estados brasileiros e que estivesse aberto ao envolvimento de todas aquelas instituições universitárias ou de pesquisa dispostas a se integrarem a um esforço por resgatar a memória histórico-educacional o mais exaustivo possível. Atualmente o projeto está sendo desenvolvido por 24 (vinte e quatro) Grupos de Pesquisa, em 18 (dezoito) Estados brasileiros. Além dos Grupos de Trabalho já constituídos e com projetos em andamento, pesquisadores de

<sup>2</sup> Este projeto é coordenado a nível nacional pelos professores doutores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi. Conta também com o apoio técnico de Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário da FE/UNICAMP) e Cláudio Luciano de Paula (Técnico em Informática da FE/UNICAMP). Em cada um dos Grupos de Trabalho Estaduais há igualmente um coordenador, geralmente o próprio coordenador do GT.



outros três Estados brasileiros estão constituindo GTs. e elaborando seus projetos de trabalho.

Por decisão dos Coordenadores dos GTs., reunidos em setembro/1994, decidiu-se transformar este Projeto em *permanente*, de forma a continuamente se proceder à alimentação do banco de dados, com a conseqüente atualização constante do Catálogo Histórico-Educacional.

A centralização do Projeto está sob a responsabilidade da Coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil», sediada na Faculdade de Educação, da UNICAMP, sob a coordenação dos Profs. Drs. Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi.

Com a amplitude e dimensão atingida pelo projeto, mantendo-se a autonomia intelectual e administrativa dos Grupos de Trabalhos Estaduais, o projeto só se mantém viável através da garantia de um mínimo de *uniformidade* em torno dos seguintes aspectos:

- a) na adoção dos mesmos procedimentos metodológicos e das mesmas normatizações;
- b) na utilização do mesmo instrumento básico de trabalho para a catalogação: uma ficha catalográfica padronizada;
- c) na informatização dos acervos bibliográficos e documentais, pelo uso comum do mesmo programa ou sistema de computador específico para tal fim.

Com relação aos procedimentos técnicos acima referidos, estes se reduziram ao seguinte:

- a) identificação de arquivos, centros de documentação e bibliotecas públicas e privadas, através da utilização de uma «Ficha de Identificação das Unidades de Pesquisa»;
- b) definição pelo Grupo de Trabalho Estadual dos arquivos e bibliotecas cujos acervos serão levantados, organizados (se for o caso) e catalogados;
- c) levantamento e catalogação das fontes, em conformidade com critérios e delimitações estabelecidos por cada um dos Grupos de Trabalho (conforme já se disse, a catalogação das fontes é feita através da «Ficha de Catalogação de Fontes», onde cada um dos campos devem ser preenchidos de acordo com as normas técnicas da ABNT<sup>3</sup>);
- d) processamento informatizado das «Fichas Catalográficas», através do SISTEMA PROJETO: trata-se simplesmente de um banco de dados, com menus que facilitam: a alimentação do banco de dados (por digitação ou cópia de disquete), a consulta em vídeo (por qualquer dos itens de catalogação) e a impressão de relatórios para o pesquisador/usuário.

<sup>3</sup> A ABNT é a Associação Brasileira de Normas Técnicas. Entre outros assuntos, é ela a responsável pelo estabelecimento das normas bibliográficas.

Com a ênfase posta na informatização do catálogo, muitos são os benefícios para o fazer científico do historiador da educação, entre os quais merecem destaque: a permanente alimentação do banco de dados, com a conseqüente atualização constante do Catálogo Histórico-Educacional; a centralização dos resultados e o intercâmbio de informações entre instituições e destas com os pesquisadores (por disquete ou CD-Rom, ou ainda através das redes de informática) e, conseqüentemente, a consulta dos pesquisadores ao banco de dados, permitindo não somente a identificação das fontes, mas também sua localização.

Finalmente, como a pesquisa está em processo de execução e tendo em vista que implicará em um tipo de trabalho permanente de alimentação do banco de dados, outros Estados e pesquisadores interessados em seu desenvolvimento têm sido contatados para ampliar ainda mais a abrangência do levantamento. O estágio atual do projeto é o seguinte: de centralização e armazenamento, em equipamento de informática adequado para tal fim, o Banco de Dados (*Sistema Projeto*), produzido pelos diversos Grupos de Trabalhos Estaduais, de forma a compor um Catálogo Informatizado de Dados sobre a História da Educação Brasileira; de viabilizar para que o Catálogo Informatizado de Dados sobre as Fontes da História da Educação Brasileira seja acessível à Comunidade Científica, através da Rede UniNet e dela para as redes InterNet e BitNet; de editar, se obtivermos financiamento, um Catálogo Informatizado de Dados sobre a História da Educação Brasileira para os Grupos de Trabalho e Instituições integrantes do Grupo, bem como para demais pesquisadores interessados, em disquete ou CD-ROM - posto que nem todas as instituições de pesquisa se encontram conectadas às redes de informática existentes.

### 3. «PROJETO DE INFORMATIZAÇÃO (DIGITILIZADA) DE FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA»<sup>4</sup>

Um dos principais desdobramentos do «Projeto de Levantamento e Catalogação», tem sido a *descoberta* de obras raras de autores brasileiros ou que tratem do Brasil e de um vasto acervo de documentos históricos que estão se deteriorando em função do próprio tempo e, principalmente, das péssimas condições de armazenamento.

Na forma como estão, portanto, essas fontes de pesquisa não possibilitam sua manipulação pelos pesquisadores. Como os procedimentos usuais de manipulação e utilização dessas fontes (como xerox, por exemplo) contribuem ainda mais para a deterioração... os recursos da informática se apresentam como uma possibilidade

<sup>4</sup> Este projeto é coordenado pelo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, que conta no momento com o seguinte apoio técnico: Ermelindo Tadeu Giglio (Prof. UNESP - Marília; Doutorando em Ciências Sociais e Educação, UNICAMP); Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário da FE/UNICAMP); Cláudio Luciano de Paula (Técnico em Informática da FE/UNICAMP).

para a preservação dos documentos e obras *em arquivos de imagens e texto*, resultantes do scanneamento dos mesmos. Assim armazenados, além do próprio mérito de preservação desses documentos e obras raras (o que evidentemente não exclui os esforços em manter os originais preservados, os trabalhos técnicos em sua recuperação física e armazenamento), suas imagens e textos poderão ser mais facilmente intercambiáveis entre os pesquisadores, de forma a torná-los acessíveis para a comunidade científica na área de História da Educação Brasileira. Facilidade potencializada, inclusive, face ao crescimento na utilização de equipamentos multimídia e da conexão dos centros de pesquisa em redes internacionais de informática.

Face ao acima descrito, para a viabilização do «Projeto de Informatização (digitalizada) de Fontes para a História da Educação Brasileira» propõe-se as seguintes atividades/ objetivos: 3.1. Elaborar um Projeto específico e encaminhá-lo às agências financiadoras; 3.2. Promover uma ampla consulta junto aos GTs. participantes do Grupo quanto às obras raras e/ou documentos que, em função dos trabalhos de pesquisa, devam ser digitalizados, editados e colocados à disposição da comunidade científica; 3.3. Adquirir os equipamentos e *softwares* adequados para o scanneamento, tratamento e armazenamento de imagens de obras e documentos raros e para a produção multimídia dos mesmos; 3.4. Viabilizar o treinamento de recursos humanos habilitados ao trabalho com os equipamentos e programas adequados para a digitalização, tratamento, armazenamento e edição de imagens e textos de obras e documentos raros; 3.5. Iniciar experimentalmente os trabalhos de digitalização, tratamento, armazenamento e edição de imagens de obras e documentos raros; 3.6. Editar e distribuir (em CD-ROM), em caráter experimental, algum título contendo obras e documentos raros de interesse da comunidade científica que atua na área de História da Educação Brasileira.

#### 4. PROJETO DE INFRA-ESTRUTURA: «LEVANTAMENTO, CATALOGAÇÃO E INFORMATIZAÇÃO DE FONTES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA»<sup>5</sup>

O desenvolvimento dos projetos de nosso grupo tem demandado um crescente uso de recursos tecnológicos, notadamente da informática, e que exigem a busca de recursos junto às agências financiadoras, posto que não há como a FE/UNICAMP financiá-los. O encaminhamento de projetos tem sido justificado face a três necessidades de nosso grupo.

A primeira necessidade é uma decorrência do projeto de levantamento e catalogação: para a centralização do Banco de Dados do Catálogo Histórico-Educacio-

<sup>5</sup> Este projeto é coordenado pelo Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, tendo o seguinte apoio técnico: Gildenir Carolino Santos (Bibliotecário da FE/UNICAMP) e Cláudio Luciano de Paula (Técnico em Informática da FE/UNICAMP).

nal, levantados pelos diversos Grupos de Trabalho participantes do Projeto Nacional de Levantamento e Catalogação de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Brasileira. Mesmo contando com uma infra-estrutura própria, localizada na «Sala de Informática para Pesquisa» da FE/UNICAMP, o Banco de Dados do catálogo (denominado «Sistema Projeto») exige uma grande quantidade de espaço para armazenamento das informações e um controle total sobre os usuários que alimentam o sistema, motivos que recomendam equipamentos próprios para tanto (interligados à rede da FE e, desta, à InterNet).

Merece destaque o fato de que, com a informatização do catálogo histórico-educacional, muitos serão os benefícios para o fazer científico do historiador da educação: a permanente alimentação do banco de dados, com a conseqüente atualização constante do Catálogo histórico-educacional; a centralização dos resultados e o intercâmbio de informações entre instituições e destas com os pesquisadores (por disquete ou CD-Rom, ou ainda através das redes de informática) e, conseqüentemente, a consulta dos pesquisadores ao banco de dados, permitindo não somente a identificação das fontes, mas também sua localização.

Além desse aspecto, o desenvolvimento e coordenação dos projetos pelos pesquisadores-docentes participantes do Grupo têm enfrentado várias dificuldades: demanda crescente de carga horária para as atividades de ensino, dificultando a dedicação à pesquisa; exiguidade de recursos financeiros para a pesquisa na área, notadamente advindas de recursos próprios da IES; etc.. Como é sabido, entre outras dificuldades, as Universidades Públicas do Estado de São Paulo pouco têm investido na ampliação de suas instalações físicas. Em decorrência disso, problema que tem se agravado é a falta de espaço físico para o trabalho - que na Faculdade de Educação da UNICAMP se concretiza na impossibilidade de criação de novos espaços para laboratórios e instalação dos Grupos de Pesquisa. Assim sendo, o *Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»* ocupa uma única sala com 12 metros quadrados. É evidente que neste espaço físico torna-se impossível alojar todos os equipamentos e a equipe de trabalho.

Para atenuar a dificuldade de produção de espaços físicos, cujo custo é elevado face às condições orçamentárias das unidades de ensino/pesquisa/extensão, uma alternativa que se apresenta altamente eficiente é a integração dos participantes dos Projetos levados a cabo pelo Grupo através da informática. Podendo contar com alguns equipamentos de uso comum (na Sala do Grupo ou na Sala de Pesquisas), é possível que todos os pesquisadores estejam integrados através de equipamentos de informática, conectados em rede. Comparativamente ao custo da construção de novas instalações, o valor necessário para tanto é diminuto.

A terceira necessidade resulta dos trabalhos de digitalização, tratamento, armazenamento e edição de imagens e textos de obras e documentos raros. Apesar da tecnologia necessária para o scanneamento e armazenamento de imagens estar disponível no mercado de informática, os pesquisadores da área pouco dominam os procedimentos técnicos necessários para tanto, além do fato do Grupo não dispor dos equipamentos necessários para tanto. A aquisição de equipamentos e programas adequados para o scanneamento, tratamento, armazenamento de imagens re-

sultantes de obras e documentos raros é, assim, fundamental para a continuidade dos trabalhos desse projeto, atuando ao mesmo tempo como instrumento formador de pesquisadores com domínio das técnicas e procedimentos informatizados de trabalho na área de História da Educação.

Em 1995 nosso Grupo conseguiu a aprovação de uma Estação de Trabalho, equipamentos de entrada e armazenamento dos dados e *software* com o sistema operacional. Somente esse equipamento, porém, não é suficiente para a montagem da infra-estrutura de informática necessária a esse tipo de trabalho, que exige: pelo menos mais uma Estação de Trabalho (conectada em Rede com a já obtida), periféricos de entrada de dados digitalizados e equipamento para a gravação dos produtos, impressão dos resultados e conexão com as redes de informática.

De uma forma muito geral, são nossos objetivos com esses projetos de infraestrutura: a) modernizar e ampliar os recursos de informática existentes na Biblioteca da FE/UNICAMP; b) modernizar e ampliar os recursos de informática disponíveis para o desenvolvimento do projeto nacional coordenado pela FE/UNICAMP e integrados em torno do projeto intitulado «Levantamento e catalogação das fontes primárias e secundárias da educação brasileira (para uso de historiadores da educação e outros pesquisadores)»; c) adequar os recursos de informática necessários à concretização dos Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»*, notadamente quanto à aquisição dos equipamentos e programas adequados para o scanneamento, tratamento e armazenamento de imagens resultantes de obras e documentos raros; d) dotar o Laboratório de Informática HISTEDBR, localizado na FE/UNICAMP, das condições adequadas para sua plena utilização e conexão à rede UniNet (e através dela à InterNet e BitNet), inclusive: energia elétrica estabilizada, estável e filtrada e, ainda, ambiente com temperatura controlada através de aparelho de Ar Condicionado.

## 5. PROJETOS TEMÁTICOS EM DESENVOLVIMENTO

Juntamente com o desenvolvimento dos projetos de âmbito nacional, e como uma decorrência do levantamento e organização dos acervos, vários projetos temáticos foram ou estão sendo desenvolvidos pelos pesquisadores vinculados ao nosso grupo. De forma geral, a *pesquisa temática* tem procurado esgotar acervos localizados nas regiões em que estão localizados os GTs.. Estas pesquisas, conseqüentemente, tratam de assuntos educacionais regionais e/ou têm se centrado na pesquisa biográfica de autores brasileiros com reconhecida importância histórica.

Somente para exemplificar, mesmo tendo de deixar alguns projetos temáticos sem citação (por ausência de referência em nosso banco de dados), atualmente estão sendo desenvolvidos os seguintes projetos (por título e seu coordenador):

*A Diretoria de Instrução Pública x O Controle Burocrático da Educação em Alagoas - 1879.* LÚCIA VIEIRA DE LIMA e SOLANGE TAVARES DA SILVA.

*O ensino primário e os critérios de qualificação do magistério na Província de Alagoas (1855-1856).* CARMEM DOLORES DE SALES AZEVEDO.

*A reforma Carlos Maximiliano e a educação em Alagoas (1920-1940).* LÚCIA TEIXEIRA CAETANO.

*História da Educação em Alagoas sob a ótica do Vice-presidente de Província, no ano de 1856.* MÔNICA REGINA NASCIMENTO DOS SANTOS.

*A legislação do ensino primário em Alagoas (1827-1842).* JOSÉ RUBENS SILVA LIMA.

*Fontes primárias da História da Educação em Alagoas: Correspondência da Instrução Pública e Privada - Sec. XIX.* ANA MARIA MOURA LINS.

*A Historicidade da Praxis Pedagógica dos Jesuítas no Brasil Colônia (1549-1697).* MARIA REGINA FILGUEIRAS ANTONIAZZI.

*Gênese do ensino técnico no Brasil.* IRACY SILVA PICANÇO.

*Escola Nova e Educação Física no Espírito Santo na Década de 30.* DIRCE MARIA CORRÊA DA SILVA.

*Uma Instituição de Ensino Superior Pioneira no Centro-Oeste: Aspectos Históricos da Criação da UFG.* MARIA ZENEIDE CARNEIRO MAGALHÃES DE ALMEIDA.

*Recuperação bibliográfica da História da Educação do Maranhão.* MAY GUIMARÃES FERREIRA.

*O Serviço de Documentação Histórico-Educacional - SEDHE/CCHS/UFMS - e o Levantamento de Fontes Primárias e Secundárias da Educação Sul-matogrossense.* MARA REGINA MARTINS JACOMELI.

*Fontes histórico-educacionais no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.* GERALDO INÁCIO FILHO e outros.

*O Cotidiano da Escola na Paraíba (1890-1920): fontes convencionais e novas no estudo da História da Educação.* ANA MARIA DE OLIVEIRA GALVÃO.

*O estrangeiro como parte integrante dos dispositivos legais do ensino da Província do Paraná.* MARIA CECÍLIA MARINS DE OLIVEIRA.

*Legislação referente a formação do professor - 1853-1961.* MARIA ELIZABETH BLANCK MIGUEL.

*Educação e Cotidiano no Meio Rural Através das Memórias de «Velhos» Professores.* MARIA REGINA CLIVATI CAPELO.

*Da Urbe ao Café: a educação em Londrina na década de 50.* CÉSAR AUGUSTO MÜLLER LUIZ

*Elaboração de Índice para a documentação das Antigas Faculdades de Londrina.* LINETE BARTALO.

*Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da educação em Pernambuco - Desdobramentos temáticos: O Ensino Público em Pernambuco a partir da República: base legal e desempenho real.* LEDA REJANE ACCIOLY SELLARO.

*O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário no Brasil.* SONIA MARIA LEITE NIKITIUK

*O Instituto de Educação do Rio de Janeiro.* LIÉTE DE OLIVEIRA ACCÁCIO.

*O projeto da Escola Nova no Rio Grande do Norte durante o governo José Augusto Bezerra de Medeiros (1924-1927).* MARTA MARIA DE ARAÚJO.

*Luis Câmara Cascudo: Perfil e Produção Intelectual: primeiras aproximações.* VÂNIA DE VASCONCELOS GICO.

*Programas Governamentais, Educação e Combate à pobreza no Brasil.* JOSÉ WILLINGTON GERMANO.

*Uma experiência histórica: a descentralização do ensino no Brasil Imperial.* MARIA INÊS SUCUPIRA STAMATTO.

*O limiar do Século XX: a obra de Castriciano (a educação e o espírito moderno).* ROSA APARECIDA PINHEIRO.

*A experiência escolar dos imigrantes alemães no RS: estudo histórico e formação de um banco de Dados no NETB (Núcleo de Estudos Teuto-Brasileiros) da UNISINOS.* LÚCIO KREUTZ.

*José Veríssimo e a Educação Nacional: levantamento e catalogação de fontes.* GUARACIABA APARECIDA TÚLLIO.

*A imigração americana para a região de Campinas: uma análise da educação liberal no contexto histórico e educacional brasileiro.* JORGE UILSON CLARK.

*Modelo Histórico de alfabetização em Sergipe (1985-1995).* NÁDIA FRAGA VILAS BOAS.

*A instrução pública em Sergipe (1940-1950).* MARTA VIEIRA CRUZ.

*Conselhos Municipais de Educação: Estudo Genético Histórico.* FLÁVIA OBINO CORRÊA WERLE.

*Escola Nacional de Educação Física e Desportos: o projeto de uma época.* JOSÉ TARCÍSIO GRUNENVALDT.

*O processo educativo nos romances de Formação: uma aprendizagem ou o livro dos prazeres.* HERMANO MACHADO FERREIRA LIMA.

*Clarival do Prado Valladares: uma leitura complexa da cultura.* WANI FERNANDES PEREIRA.

*Por uma leitura complexa do mundo: notas sobre o pensamento de Edgar Morin, Henri Atan e Pierre Levy.* MARIA DA CONCEIÇÃO DE ALMEIDA MOURA.

*Histórico dos Currículos no Espírito Santo.* AILSE T. CYPRESTE ROMANELLI.

*Aspectos da Municipalização do Ensino de Primeiro Grau no Maranhão.* MARIA DE FÁTIMA FÉLIX ROSAR e MIRIAM SANTOS DE SOUSA.

*Trabalhadores esquecidos, ofícios e profissões desaparecidas: a marginalização e/ou exclusão do trabalhador nacional livre - São Paulo 1850/1920.* EDÍOGENES ARAGÃO SANTOS.

*As Idéias Pedagógicas na Década de Trinta no Brasil e na Colômbia.* MARTHA CECÍLIA HERRERA CORTES.

*Museus Escolares, Pedagogium, Lições de Coisas: prenúncios da mentalidade científica na educação brasileira do final do século XIX.* MARIA TERESA PENTEADO CARTOLANO.

*A educação em Mato Grosso, no Século XIX, a partir dos relatórios dos Presidentes de Província: uma análise preliminar.* MARIA BENÍCIO RODRIGUES.

... *A Proposta Escola-Novista nas Instituições Metodistas de Ensino*. ROSA GITANA KROB MENEGHETTI.

... *Universal e Singular: Acerca da Abordagem Científica do Regional*. GILBERTO LUIZ ALVES

... *O Debate sobre a Educação na Imprensa Durante a Primeira República (1889-1930)*. MÁRIO FERREIRA DE CASTRO.

## 6. FINALIZANDO

É muito difícil num curto espaço de tempo (e de páginas) passar as informações mais elementares sobre o funcionamento, os projetos e a produção de um Grupo de Pesquisa que tem priorizado estimular a organização de coletivos de pesquisadores em História da Educação num país continental como o Brasil.

Somente esse aspecto —o estímulo à formação de Grupos de Pesquisa— já poderíamos considerar importante. Ao lado dele, porém, temos mantido como prioritária a busca em criar as condições necessárias para a realização de uma produção histórico-educacional que supere um tipo de produção considerado «reincidente, pouco criativa, pouco atualizada e, com freqüência, apoiada em referenciais teóricos consagrados ou em voga no momento». Os Grupos de Trabalho Estaduais têm demonstrado uma grande criatividade para tanto: não só buscando localizar, organizar, levantar e catalogar acervos de interesse histórico em suas regiões, mas em iniciar o trabalho de construção histórica com base no material levantado.

Direcionar teórica e metodologicamente uma empreitada dessa dimensão é tarefa que não nos propomos a fazer. O exercício de uma perspectiva pluralista e interdisciplinar tem demonstrado que é o melhor caminho, ao mesmo tempo em que revela —no sofrido exercício de conviver com as diferenças— toda sua riqueza.

Diferentemente, também, de outras experiências em organizar coletivos de pesquisadores, desde o início temos procurado nos estruturar com um mínimo de burocracia: *HISTEDBR* é um coletivo com uma coordenação nacional centralizada (ou seria melhor convergida) na Faculdade de Educação da UNICAMP; a instância deliberativa do Grupo é a Reunião de Coordenadores dos GTs., que ocorre a cada dois anos, por ocasião do *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»* ou, extraordinariamente, sempre que necessário; os Grupos de Trabalho se organizam por Estado, em alguns casos regionalmente, e solicitam sua entrada em nosso grupo —a única condição é que participem dos projetos coletivos, dando sua contribuição e recebendo a produção dos demais GTs.

Entendemos que o momento é em somar esforços, suplantando diferenças, de forma a criar no Brasil uma cultura de pesquisa histórico-educacional. Para tanto, iniciamos em 95 duas iniciativas:

- a) a publicação convencional (em papel, impressa) de uma publicação do Grupo (do *Boletim HISTEDBR*), de forma a socializar a produção acumulada e os encaminhamentos do trabalho;



- b) em iniciar a formação, em caráter experimental, de uma *Rede do Grupo de Estudos e Pesquisas «História, Sociedade e Educação no Brasil»*, sob a denominação *HISTEDBR*, com a edição informatizada de um *Boletim* mensal, centralizada na Rede UniNet (que é a rede da UNICAMP) e distribuído através dela para as redes InterNet e BitNet.



# La Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana: un reto hacia la investigación histórico-educativa

DIANA E. SOTO ARANGO  
Coordinadora de la Sociedad de Historia  
de la Educación Latinoamericana

Nos es muy grato comunicar a la comunidad académica española y portuguesa de Historia de la Educación el proceso que hemos tenido los historiadores de la educación latinoamericana en el desarrollo de nuestro trabajo para lograr la fundación de la *Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*.

En marzo de 1983 se inició, por parte de varios colegas españoles y latinoamericanos, un estudio referente a las investigaciones realizadas en España sobre esta área. Posteriormente, el análisis se amplió a Latinoamérica, dando aportes significativos a la Historia de la Educación en América Latina. Además, el grupo mencionado se marcó metas, tales como identificar e integrar a los colegas que trabajaban en esta área. Para alcanzar tal objetivo se desplazaron a los países de América Latina y a los congresos internacionales, casi siempre empleando sus propios recursos, para conocer a los restantes investigadores de estas materias. Poco a poco, el grupo ha ido creciendo y consolidando su trabajo hasta integrar a 20 países latinoamericanos y a 3 europeos.

La Red que se fue formando apoyó la celebración del *I Coloquio de Historia de la Educación Colombiana* (1989); luego, organizó el *I Congreso Iberoamericano de Docentes e Investigadores en Historia de la Educación Latinoamericana*, que se llevó a cabo en Bogotá, Colombia, en septiembre de 1992.

En el evento de 1992 varios de los integrantes de la *Red de Historia de la Educación Latinoamericana* se propusieron, entre otros objetivos, fundar una Sociedad que integrara a los investigadores del área, con un Boletín y una Revista como medios de difusión, además de impulsar un doctorado en «Historia de la Educación Iberoamericana».

El balance que se hace por la actual *Sociedad de Historia de la Educación* es que demuestra capacidad organizativa y poder de convocatoria en América Latina, a través de los dos congresos que se han llevado a cabo, el primero, ya señalado,

en 1992, y el segundo en Campinas, Brasil, en 1994. Actualmente se prepara el III Congreso, que se realizará en Caracas, Venezuela, del 9 al 14 de junio de 1996. La continuidad de estos congresos está garantizada por haberse definido, desde Campinas, la sede de los próximos eventos: en 1998, Santiago de Chile; en el año 2000, en España y en el año 2002, en México.

Destacamos que en Campinas, el 14 de septiembre de 1994, se constituyó la *Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*. Los miembros fundadores fueron los coordinadores de la Red y la legalización de la Sociedad se realizó en España, por ser la sede de la presidencia. Hay que decir que agradecemos a todos los colegas españoles y portugueses que participaron en la elaboración de nuestros estatutos y nos aportaron importantes ideas, que quedaron incorporadas en el texto aprobado en Campinas en septiembre de 1994.

## PROYECTOS DE LA SOCIEDAD

### ORGANIZACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO

Al crearse la *Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana* se propuso fundamentalmente buscar los mecanismos que aportaran a nuestro continente ámbitos para el desarrollo de los investigadores de nuestra área.

Entre los hechos más significativos que se han llevado a cabo debemos referirnos a la organización de grupos de investigación temática, donde participan miembros de la Sociedad de diferentes países. De tal manera, se aspira a que los trabajos presentados en los congresos tengan garantizada la continuidad en una investigación y que luego presenten resultados en los siguientes congresos. Se tiene previsto que para el III Congreso estos grupos presenten un plan de trabajo.

Los grupos que se establecieron fueron los siguientes:

1. «Historia de los movimientos sociales y educación popular en América Latina».
2. «Historia de las políticas educativas en América Latina».
3. «Tendencias teórico-metodológicas en Historia de la Educación».
4. «Historia de los movimientos docentes y estudiantiles en América Latina».
5. «Historia de las ideas filosófico-pedagógicas en América Latina».
6. «Las Universidades en América Latina».
7. «La Escuela Nueva en América Latina».
8. «Nuevas alternativas en la enseñanza de la Historia».
9. «Historia de la institucionalización de la escuela en América Latina».
10. «Historia de la difusión y de la enseñanza de la Ciencia».
11. «Historia de los modelos educativos de las instituciones eclesiásticas en América Latina».
12. «Centros y redes de información educativa en América Latina».

13. «Pedagogos latinoamericanos: su trayectoria y su pensamiento».
14. «Transferencia cultural y educación de los pueblos indígenas en América Latina».
15. «Historia de la capacitación docente en América Latina».
16. «La educación de la mujer en América Latina».
17. «Exilio y educación en América Latina».
18. «Historia de la educación regional y descentralización educativa».

#### DOCTORADO EN HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Teniendo en cuenta el estado actual de la formación de los investigadores latinoamericanos en Historia de la Educación, se organizó y estructuró el *Doctorado en Historia de la Educación Latinoamericana*. Este programa fue aprobado por el Departamento de Historia de América II de la Universidad de Alcalá de Henares y se está tramitando su financiación con el programa Alfa. En el programa Alfa quedaron integradas 7 Universidades latinoamericanas y 4 europeas. Se tiene previsto que el programa se desarrolle por un sistema semi-presencial de clases directas durante 5 meses y, posteriormente, se complementará la formación con tutores en cada uno de los países participantes.

#### BOLETÍN Y REVISTA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

También hay que decir que llevamos editados tres números del *Boletín de Historia de la Educación Latinoamericana*. En este medio de información hemos dado a conocer reseñas de libros, artículos, revistas e investigaciones en Historia de la Educación en América Latina. Además, indicamos los congresos y actividades académicas que se desarrollan en Historia de la Educación. Tenemos un apartado que se destina a reseñar biografías o cronologías de pedagogos latinoamericanos. Nuestro *Boletín* es recibido por la mayoría de las Bibliotecas Nacionales de los diferentes países de nuestro continente y por las instituciones y revistas que tienen vinculación con los miembros de la Sociedad.

En líneas generales, nuestra meta, atendiendo a los Estatutos, es la de apoyar la investigación de nuestra área en América Latina, desde la participación individual de cada uno de sus miembros. Es verdad que hemos logrado avances significativos en la integración, pero aún nos queda un largo camino por delante porque el reconocimiento institucional de la Historia de la Educación nacional y latinoamericana es un trabajo a largo plazo.

Otro de nuestros objetivos a mediano plazo es el de editar la *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, donde se reflejen prioritariamente los avances de las investigaciones de los Grupos de Trabajo de la Sociedad.

Aunque no sea nuestra prioridad la organización de las sociedades nacionales, sí prestamos todo nuestro apoyo a éstas en la medida que señalen metas de trabajo

de investigación y políticas de integración latinoamericana. Pero debemos dejar claro que nuestra Sociedad está formada por individuos y no por organizaciones. Por ello reitero mi llamado a todos los investigadores españoles y portugueses que tengan interés por los temas de la Historia de la Educación Latinoamericana a que se vinculen a nuestra Sociedad.

Finalmente, agradezco una vez más a los organizadores del evento la invitación que se le ha realizado a la *Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana* para participar en este Encuentro, como ya lo hicimos también en el celebrado en Sao Pedro do Sul, del 24 al 26 de abril de 1992. Esperamos seguir contando con vuestra colaboración en el desarrollo de nuestras actividades académicas y con la participación en el *III Congreso Iberoamericano* que tenemos previsto en Caracas, del 9 al 14 de junio de 1996.

VARIA





# Colaboración científica en Historia de la Educación entre España y Portugal

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ  
Universidad de Salamanca

¿A qué se debe este alejamiento espiritual y esta tan escasa comunicación de cultura?. Creo que puede responderse: a la petulante soberbia española, de una parte, y a la suspicacia portuguesa, de la otra parte. El español, el castellano sobre todo, es desdefioso y arrogante y el portugués, lo mismo que el gallego, es receloso y susceptible. Aquí se da en desdeñar a Portugal y en tomarlo como blanco de chacotas y burlas, sin conocerlo, y en Portugal hasta hay quienes se imaginan que aquí se sueña en conquistarlos. Y, sin embargo, Portugal merece ser estudiado y conocido por los españoles»<sup>1</sup> (Unamuno).

## 1. UN PASADO OSCURO, PERO CON REFERENTES

La con frecuencia procelosa historia de las relaciones entre España y Portugal, desde sus mismos orígenes medievales hace ocho siglos hasta los inicios del siglo XIX, y la posterior andadura segregada y distante que ambos países mantienen por separado hasta hace muy pocos años, y ello con independencia de la sintonía de regímenes políticos, han favorecido también los desdenes permanentes y los oscuros y anodinos contactos culturales de ambos pueblos, así como una tibia colaboración científica en casi todos los terrenos. Puede que la imagen de esta ausencia de intercambios resulte especialmente llamativa en etapas próximas recientes, bajo la influencia que en cada caso ejerce la dictadura franquista o la del salazarismo-caetanismo (el Estado Novo), por otra parte tan coincidentes en su prolongación en el tiempo o en los modelos de organización política, social o cultural que implantan.

<sup>1</sup> Cfr. MIGUEL DE UNAMUNO: *Por tierras de Portugal y de España*. Madrid, Espasa, 1969 (7a.), p. 16.

Esta historia próxima y semejante de Portugal y España, tan cargada de cerrazón, recelos y olvido mutuo, también alcanza de lleno al campo particular de la Historia de la Educación, si bien sus efectos se han ido mitigando, o han desaparecido de facto en los años inmediatos que nos preceden. Los contactos entre historiadores y sociedades científicas hoy son cada vez más frecuentes e intensos, como seguramente lo son en otros campos de la vida pública, económica o científica.

Esa historia gris, pero real, de ambos pueblos igualmente ha engendrado efectos perversos para la memoria colectiva, y ha facilitado en nuestro caso el olvido de ricas tradiciones de intercambio pedagógico, de intensos contactos educativos y escolares, como los que se producen desde el último cuarto del XIX hasta los años 30 de nuestro siglo. Al menos desde la perspectiva española, que hemos comenzado a estudiar<sup>2</sup>, la preocupación por la ciencia, la cultura y la educación de Portugal está presente y viva en las publicaciones e iniciativas pedagógicas del sector de intelectuales más innovadores de la época. Los hombres y mujeres de la Institución Libre de Enseñanza de forma destacada, y otros proclives a actitudes regeneracionistas, próximas al positivismo en ciencia o al republicanismo en política, dejan muestras fehacientes de su sensibilidad y proximidad hacia la ciencia, la cultura y la educación tal como se produce y desarrolla en Portugal.

Si tomamos algún botón de muestra, además de la conocida atención que Unamuno presta a Portugal, y no sólo como motivo de interés literario y antropológico, nos puede servir el tratamiento que merece la educación y la pedagogía portuguesa en el «Boletín de la Institución Libre de Enseñanza», en publicaciones periódicas como «Revista Crítica de Historia y Literatura españolas, portuguesas e hispanoamericanas» o en la obra de Alice Pestana, de forma destacada la monografía que lleva por título «La educación en Portugal» (1915), resultado de una investigación costeada por la Junta para la Ampliación de Estudios.

Carecemos de información suficientemente contrastada, pero de forma indirecta sabemos que a los estudiosos portugueses de la pedagogía y a los políticos de la educación les interesan las propuestas de mejora e innovación pedagógica que emergen en la España de la época. Varios de ellos, como es el caso de Adolfo Coelho, Bernardino Machado, Teófilo Braga, publican (a veces en portugués) en las revistas españolas más influyentes. Por su parte, Giner de los Ríos, Cossío o Labra, entre otros, son intelectuales de prestigio reconocido en Portugal.

Si hemos tomado algunas referencias breves sobre el tema es con el único objeto de mostrar en qué medida, antes de la larga etapa de las dos dictaduras; los flujos de información, conocimiento y trabajo en común en torno a los problemas que plantea la educación en España y Portugal son más frecuentes de lo que la historia posterior de negaciones y desprecios nos pueda haber transmitido. Aquellas

<sup>2</sup> Cfr. JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ: «La educación en Portugal vista desde España (1880-1930)», en A. MORALES; MARIANO ESTEBAN DE VEGA (COORDS.): *Los fines de siglo en España y Portugal*. Salamanca, 1997 (en prensa). II Encuentro Hispano-Luso de Historia Comparada. Salamanca, noviembre de 1995.

actuaciones y escritos de intelectuales y pedagogos españoles y portugueses, anteriores a los años 30, tratan de modificar en el terreno de la cultura la larga andadura precedente de recelos y desconocimiento a que se refería el comentario de Unamuno que hemos situado en la cabecera de este breve comentario, inserto en la nueva perspectiva de fecundas y más intensas colaboraciones científicas, como me aventuro a pronosticar para el campo de la Historia de la Educación que nos ocupa.

Es cierto que la historiografía educativa de ambos países, sometida a patrones temáticos y metodológicos de la hace algunos años calificada por M. de Vroede «historia tradicional de la educación», alcanza un escaso desarrollo hasta los años 70 de nuestro siglo. Un factor explicativo en ambos casos es, sin duda, la falta de libertad de pensamiento e imprenta y de apertura intelectual al exterior, consecuencia de las condiciones políticas vigentes en ambos países. Ahora bien, tampoco puede olvidarse la trayectoria internacional vivida por los estudios histórico-educativos, la decisiva transición operada desde la exclusividad de la original «Historia de la Pedagogía» a la posterior «Historia de la Educación».

Los conocidos estudios de A. Novoa para Portugal y de A. Escolano<sup>3</sup> para España advierten de la importante evolución sufrida por la Historia de la Educación en la Península Ibérica en las dos últimas décadas. La disciplina objeto de estudio ha alcanzando un marcado reconocimiento científico, las investigaciones en Historia de la Educación han incrementado su secuencia de publicaciones de manera importante, la metodología empleada se acerca a los criterios dominantes en otras áreas científicas próximas, las comunidades científicas en Historia de la Educación se reúnen con frecuencia en congresos de estudio, publican e intercambian materiales, encuentran acogida en las sociedades internacionales... Nos encontramos, sin duda, en una etapa rica y fructífera, muy diferente a la de los años 60, pues el salto dado lo ha sido en profundidad, en su vertiente cuantitativa y cualitativa.

## 2. LO QUE NOS UNE ES DECISIVO

Las colaboraciones e intercambios individuales que hasta hace escasas fechas se han producido, aun siendo enriquecedores, hace ya tiempo que se mostraron in-

<sup>3</sup> Ambos trabajos forman parte del elenco de colaboraciones recogidas por A. NOVOA; J. RUIZ BERRIO (eds.): *A História da educação em Espanha e Portugal. Investigações e actividades*. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1993. Ver las páginas 11-22 y 65-84 respectivamente. Amplían estas perspectivas para Portugal *I Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988, y para España, J. L. GUEREÑA; J. RUIZ BERRIO; A. TIANA (eds.): *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid, CIDE, 1994. En ambos estudios se recogen suficientes trabajos que permiten alcanzar un balance de los éxitos y limitaciones del desarrollo de la historiografía portuguesa y española en el ámbito de la Historia de la Educación.

suficientes y han ido dando paso a encuentros y cooperaciones mucho más vertebadas. No deja de ser curioso que el camino del intercambio real institucionalizado entre investigadores portugueses y españoles en Historia de la Educación no se iniciase de forma bilateral y se haya producido por la vía de Europa, que haya tenido que cuajar a través de la coincidencia de historiadores españoles y portugueses en congresos de la International Standing Conference for the History of Education (recuerdo los de los primeros años 80 en París, Budapest, Wolfenbüttel y posteriores), o la presencia conjunta en programas de la Unión Europea como el Erasmus, Acciones Integradas y otros precedentes del Fondo Social Europeo.

Hoy es ya un hecho científicamente afortunado el intercambio a que hemos aludido, difícilmente reversible, pero que precisa consolidarse con mayor calidad e intensidad. Los contactos habidos entre las juntas directivas de las Sociedades Científicas de Historia de la Educación, los Encuentros Ibéricos de Historia de la Educación celebrados en San Pedro de Soul (1992) y Zamora (1995), la Acción Integrada desarrollada entre historiadores no estrictamente de la educación en Coimbra (1993) y Salamanca (1995), otras jornadas y seminarios como los mantenidos en Cáceres sobre política y educación<sup>4</sup>, la defensa de tesis doctorales de investigadores portugueses en universidades españolas con tribunales mixtos de profesores de ambos países, el intercambio constante de publicaciones y revistas, este conjunto de actuaciones debe continuar avanzando y madurando. Porque, además, sabemos cómo hay que hacerlo.

El tipo de Historia de la Educación que se nos ofrece cultivar en el momento presente es comúnmente aceptado por buena parte de los colegas españoles y portugueses<sup>5</sup>.

El esfuerzo realizado en la detección, clasificación, catalogación y uso de fuentes ha sido enorme, y comienza a ofrecer frutos cuajados, aunque el terreno por cultivar en esta dirección deba continuar siendo explorado y roturado. La metodología utilizada en las investigaciones más recientes resulta muy acorde a las corrientes historiográficas dominantes en otras comunidades científicas de historiadores de los dos países y las de ámbito internacional. Los espacios objeto de estudio comienzan a combinar el referente local con el internacional, iniciando de forma tenue una aproximación comparada de la interpretación histórica. Los periodos históricos que se investigan, sin olvidar otras etapas más alejadas, tienden a acercarse a la denominada historia presente. Los campos temáticos continúan centrándose de forma dominante en el estudio de los diferentes aspectos que conforman los sistemas nacionales de educación emergentes de los cambios ocasionados por la transición del Antiguo Régimen al nuevo orden liberal (desde las monogra-

<sup>4</sup> Véanse los textos de las intervenciones en E. DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ (coord.): *Política y educación. El caso de España y Portugal*. Salamanca, Hespérides, 1996.

<sup>5</sup> Remitimos a las sugerentes aportaciones recogidas en varios trabajos de historiadores de la educación de los más diversos países, cfr. K. SALIMOVA; E. V. JOHANNINGMEIER (eds.): *Why should we teach History of Education*. Moscow, The Library of International Academy of Self-Improvement, 1993.

fías institucionales, los análisis cuantitativos y seriales, el estudio de los procesos de alfabetización, la formación de los profesores, se tiende con cierta prudencia – no exenta de algunos temores por el riesgo– a abordar elementos más internos del proceso escolar, de la historia del curriculum, o a ir completando ciclos temporales y temáticos del propio sistema escolar hasta hace poco descuidados). Pero también se abre con insistencia la necesidad de abordar campos nuevos situados en la denominada educación no-formal, o a formular nuevos planteamientos historiográficos en el tratamiento de las mismas Ciencias de la Educación, a adentrarse en una historia común que tanto nos une como la de Latinoamérica, y no sólo en la común etapa colonial. En definitiva, los nuevos modelos y modos de hacer en Historia de la Educación han sido comprendidos y difundidos entre los investigadores, y sólo queda mantener el esfuerzo para alcanzar un futuro próximo más esperanzador aún en el que debemos caminar de forma más estrecha y combinada, aunque siempre en contacto con otros estudiosos, instituciones y sociedades científicas de todo el mundo.

### 3. LA COOPERACIÓN NECESARIA

Toda acción cooperativa que se proponga en el ámbito de la Historia de la Educación entre investigadores portugueses y españoles debiera tomar en consideración algunos criterios previos y bastante sencillos. Tales son el respeto profundo a las propias tradiciones y procesos de las respectivas comunidades científicas; favorecer la conciencia de trabajos con decididos componentes comparativos (tanto en la metodología de análisis cuanto en los objetos de estudio espacio-temporales); mantener e incrementar los niveles de calidad alcanzados en las investigaciones desarrolladas hasta el presente y tratar de situarlos y diseminarlos en el contexto de la comunidad científica internacional; solicitar y ampliar los contactos con otras disciplinas y áreas de conocimiento cercanas (está de sobra referirse a los mal llamados historiadores generales, pero resulta aún imprescindible, tanto como evidente), entre otros.

Los canales que van a permitir aproximarse a los objetivos ya trazados deberían recoger, al menos, los siguientes tipos de intervenciones en materia de Historia de la Educación: garantizar la fluidez de la información intercambiada, fomentar la iniciación de acciones-programas conjuntos de investigación, facilitar la formación de investigadores mediante el desarrollo de cursos de especialización o doctorados compartidos, asumir en un determinado grado la responsabilidad de la defensa académica de la disciplina Historia de la Educación en los planes de estudios de las diferentes titulaciones donde se imparta (o pueda llegar a introducirse), y de forma especial en el campo general de la formación de profesores.

El intercambio de información resulta perentorio e imprescindible en la propuesta de toda acción investigadora y académica conjunta. Conviene que vayamos accediendo a instrumentos telemáticos que facilitan la información de forma ins-

tantánea o rápida, pero deben mantenerse los contactos personales e institucionales ya logrados, el envío de publicaciones periódicas y monografías a las bibliotecas de los centros de investigación y a los correos individuales. En todo este campo instrumental los recursos son ya en estos momentos, afortunadamente, muy amplios y eficaces, pero deben gozar del apoyo y la alimentación constante y oportuna de todos los investigadores y de las sociedades científicas que quieran compartir la dicha del conocimiento mutuo para enriquecerse intelectualmente. Noticias de encuentros, congresos, ediciones de libros, de artículos de revistas, de exposiciones histórico educativas, acontecimientos y conmemoraciones relevantes producidas en el marco internacional, en el propio país o en el contexto latino, deberían de quedar garantizados por el adecuado funcionamiento de los órganos e instrumentos de difusión ya existentes: circulares de las Juntas Directivas, boletines, incorporación a redes informáticas, por ejemplo.

La investigación compartida es, sin duda, un objetivo prioritario a alcanzar, aun contando con las consiguientes dificultades. Conviene pensar en la posibilidad de configurar grupos de investigación de los dos países en torno a temáticas y contextos espacio temporales de interés común. Y aquí las posibilidades resultan ser inmensas, aunque siempre limitadas por los recursos económicos y humanos disponibles. Por señalar solamente algunos ejemplos, cabe plantearse a medio plazo una revisión historiográfica de la acción común en las colonias (como se planteaba en el congreso de la ISCHE celebrado en Lisboa en 1993), la incidencia educativa y cultural de los elevados saldos de los procesos migratorios vividos por millones de trabajadores de los dos países en Europa desde los años 60, las consecuencias escolares y educativas derivadas de las transiciones políticas que desencadenan las caídas de las respectivas dictaduras a mediados de los 70, la influencia ejercida por la Iglesia Católica sobre la educación y la mentalidad de los ciudadanos en una perspectiva del tiempo braudeliano de larga duración, los efectos de las recientes e importantes reformas escolares que viven Portugal (1986) y España (1990), las consecuencias que para la educación y la cultura de ambos países se derivan de su incorporación a la Unión Europea el uno de enero de 1986, un balance comparado de las políticas educativas defendidas por corrientes republicanas o conservadoras desde los inicios de los respectivos sistemas nacionales de educación, el conocimiento del estado cultural de la Raya de Portugal o Lusitania Interior en el pasado medio y próximo, el estudio de los movimientos museísticos y exposiciones histórico educativas, el análisis de formas diversas de intervención educativa en planos e instituciones no-formales, el estudio comparado de la presencia de la disciplina Historia de la Educación en los Planes de Estudios de las titulaciones de Educación impartidas en las diferentes universidades españolas y portuguesas, por sugerir sólo algunas indicaciones. En el II Encuentro Ibérico celebrado en Zamora en 1995 se acordó que el siguiente, a celebrar en Portugal en el entorno de 1998, se ocuparía de estudiar diferentes aspectos históricos relativos a los profesores, cuestión que nos parece absolutamente pertinente sirva de objetivo de estudio histórico comparado.

Los resultados de las presentes y futuras investigaciones conjuntas deben continuar difundándose en ediciones bilingües, como también debieran intentarse otros materiales de uso común en la investigación (enciclopedias, diccionarios, selecciones de textos, ediciones críticas de clásicos, por aventurar algunas vías).

Los recursos materiales que deben obtenerse para garantizar el funcionamiento de tales grupos de investigación han de proceder de todo tipo de instituciones públicas (universidades, municipios, Comunidades Autónomas, Ministerios de Educación) y privadas (fundaciones, cajas de ahorro, entidades financieras, sociedades filantrópicas). Dignos de ser considerados son, por ejemplo, las Acciones Integradas de fondos europeos comunitarios, los derivados del Fondo Social Europeo por caminos como la Fundación Rei Afonso Enriques (Porto-Zamora), programas ya consolidados como Sócrates, Leonardo, Alfa o Intercampus, todos aquellos que pueden ser aprovechados en materia de intercambio docente e investigador.

La formación y cualificación de especialistas en Historia de la Educación, en el seno posiblemente de otros programas temáticamente más amplios, debe ser asimismo un objetivo de desarrollar en los próximos años. Pasos incipientes se van dando en la co-dirección de tesis doctorales, en el intercambio de conferenciantes y profesores invitados, en la conformación de tribunales de tesis doctorales con profesores portugueses y españoles, en la organización de programas de doctorado conjuntos a través de programas como Alfa, pero seguramente es esta una andadura compleja que sólo ha hecho que comenzar.

Finalmente, por ahora, parece tener interés común la consolidación de nuestra comunidad científica en el contexto disputado por otras comunidades y disciplinas académicas dentro de los planes de estudio de la formación de técnicos en educación, y en particular de la formación de maestros y profesores de segunda enseñanza. Esta vía está poco explorada y cultivada, es cierto, pero si los vientos no son nada favorables en el concierto internacional para la Historia de la Educación, mucho más allá de lo que suceda en el mundo ibérico, nuestra responsabilidad parece evidente, y se nos exige un compromiso decidido de debatir, aclarar y defender el sentido formativo de una materia como la nuestra en un contexto de clara dominancia tecnócrata y desideologizada. El esfuerzo también debiera orientarse hacia la mejora de las metodologías docentes empleadas por quienes cultivamos y enseñamos materias directa o próximamente conectadas al campo de la Historia de la Educación. Aquí debiera imponerse un común compromiso de presencia en el debate académico, y no precisamente defendiendo posiciones puramente corporativas.

Para terminar, la vieja autarquía intelectual que ha caracterizado con demasiada frecuencia, y larga trayectoria, a los historiadores de la educación de España y Portugal, camina ya a su disolución. Juntos hemos trazado vías de intercambio, de acción investigadora conjunta, que deben irse afianzando de forma realista y reposada, conectados a otros movimientos y sociedades científicas próximas del ámbito nacional e internacional, pero siempre procurando mantener una cierta identidad de los pueblos ibéricos, también por los canales que abre la Historia de la Educación.





# En torno a las relaciones entre moderantismo y educación en España

LEONCIO VEGA GIL  
Universidad de Salamanca.

## 1. ACTO ACADÉMICO EN EL INSTITUTO CLAUDIO MOYANO

Una de las actividades incluidas en el programa del II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación se centraría en la presentación del libro «Moderantismo y educación. Estudios en torno a la Ley Moyano» y también, en el mismo acto, se ofrecería a los asistentes un breve pero brillante concierto de guitarra. Ambos actos se desarrollarían en el salón del Instituto de Enseñanza Media «Claudio Moyano» y presididos por el director del mismo el profesor Aquilino Segurado Lorenzo; un edificio de gran belleza arquitectónica y artística que sufriría en 1992 una remodelación global al objeto de hacerlo más funcional y modernista, a la vez que su restauración trataba de acabar con un problema endémico que amenazaba con un deterioro progresivo de la madera; nos referimos al problema de las termitas. La construcción de este edificio destinado a ser el emblema de la enseñanza secundaria en Zamora merece alguna referencia más explícita. Un problema endémico que ha padecido el sistema escolar español durante todo el siglo XIX ha sido la escasez de edificios escolares propios construidos para desarrollar la función educadora del Estado con ciertas garantías sanitarias, ambientales y pedagógicas. La creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 será aprovechada por los liberales para relanzar un vasto programa de construcciones escolares que tendrá especial significado (para dar mejor respuesta al amplio y técnico plan de estudios de secundaria y por la ampulosidad y belleza arquitectónica y artística que se le dará a estas «catedrales civiles» para la educación) en la enseñanza secundaria. El edificio destinado a Instituto en Zamora se comenzará a construir en 1902 y se terminará en 1909 a pesar de que su utilización se retrasará hasta 1919. Los mentores del centro serán Romanones y el Subsecretario de Instrucción Pública, el zamorano Requejo Avedillo y, así, se convertirá en el baluarte del liberalismo zamorano. La ubicación del Instituto General y Técnico provocaría un apasionado debate en el seno de la sociedad zamorana ya que la Diputación había adquirido

terrenos para su construcción en las afueras de la ciudad; algunos colectivos sociales vaían en ello un peligro por cuestiones de seguridad y sanidad para sus hijos. No obstante, dadas las necesidades de amplios espacios para las prácticas agrícolas e industriales y otras actividades educativas, se mantendrá la decisión de la corporación provincial. El ensanche de la ciudad, que comenzará unos años después, integrará plenamente el centro en la estructura urbanística de la ciudad. Al comenzar el año de 1933, y a propuesta del claustro de profesores, se unirá a su denominación oficial el nombre de Claudio Moyano<sup>1</sup>.

El acto académico se completaría con un acto cultural; un concierto de guitarra que nos ofrecería el músico y director del Estudio de Música de Zamora Luis María Martín Negro. Interpretaría piezas como «Audio, scio», «Summa diabólica», «Scire, tacere», «De vita beata» y «Sic luceat lux», con una gran plasticidad que provocaría en los ayentes mucho entusiasmo y admiración.

## 2. LA FIGURA Y LA OBRA

Con motivo de cumplirse en 1990 el centenario del fallecimiento de Claudio Moyano Samaniego distintas entidades, grupos y personas nos propusimos hacer un esfuerzo por recordar la figura y obra de este ilustre, preclaro político y propietario zamorano. Pretendíamos no sólo conocer más y mejor el siglo XIX y las implicaciones políticas, económicas, sociales y educativas de Moyano sino, también, hacer que sus ideas y proyectos fueran conocidos por la sociedad, en un intento de traspasar el marco académico donde habitualmente se mueven los especialistas y eruditos. En un primer momento las instituciones zamoranas colaborarían en la celebración de una Semana Cultural con actos en Fuentelapeña (lugar en el que la mayor parte de medios y estudiosos coinciden en que nacería Moyano) y en el salón de actos del Instituto que lleva su nombre gracias, todo ello, a la intensa labor desarrollada por el profesor Miguel Ángel Mateos.

En un segundo momento se pretendía organizar algún evento de mayor calado profesional y universitario. No obstante, la sobrecarga de trabajo de algunas instituciones y lo apretado de la agenda de otras, harán muy difícil la puesta en marcha de este segundo proyecto. Finalmente, el Instituto de Estudios Zamoranos me propuso la coordinación de un bloque de trabajos de investigación que se plasmaría en una publicación monográfica en la que se reflejaría la reflexión profesional sobre la dimensión política y educativa de la obra de Moyano. Una figura de enorme significado para entender e interpretar de forma precisa el desarrollo político y

<sup>1</sup> La Orden de ampliación de la denominación se publicaría en la *Gaceta de Madrid* el 9 de febrero de 1933. Para más información sobre aspectos históricos del Instituto puede verse nuestro trabajo «Educación y sociedad en Zamora (1778-1936)», *Historia de Zamora* (en prensa); también la siguiente Memoria de Licenciatura: *Instituto de Segunda Enseñanza de Zamora (1846-1919)*, (M. Teresa Peláez Franco), Universidad Pontificia de Salamanca, 1989 (inédita).

económico del estado liberal a lo largo de las vicisitudes decimonónicas, en especial la era isabelina. Una persona con estrechos lazos en la vida académica de la Universidad española (tanto en el marco de la actividad docente en economía política o derecho político-constitucional, como en la gestión académica desde su cargo de rector); sensible hacia la cuestión educativa y la improporcionable uniformización, centralización y secularización de la función educadora; empeñado en el establecimiento de una eficaz red de comunicaciones ferroviarias; también destacar su empeño en la defensa de una línea de equilibrio interno en el partido moderado en el que siempre militó, a pesar de que su moderantismo trasciende la mera y circunstancial acción política.

Los trabajos que en la obra se recogen han sido elaborados expresamente para formar parte de esta monografía por los investigadores que consideramos mejor conocedores de cada tema de estudio. En los aspectos formales del libro destacaríamos el motivo de la portada que incluye una fotografía del óleo que la Diputación Provincial de Zamora dedicaría a Moyano con motivo de la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de 1857; obra de arte que actualmente preside el renovado y modernista salón de actos del instituto zamorano de enseñanza media «Claudio Moyano», poniendo de manifiesto el contraste entre el formalismo y la ampulosidad de nuestro pasado oligárquico y la simpleza y sencillez del modernismo artístico.

La perspectiva desde la que se ha planteado la revisión de esta etapa de nuestro pasado deja al margen las cuestiones administrativas, institucionales y académicas por considerar que ya existen publicaciones que dan cumplida cuenta de cómo y con qué medios se produjo la reorganización de la escuela, es decir, la configuración y consolidación del sistema estatal de educación. Nuestra propuesta de trabajo se enmarca en el debate, el pensamiento, las ideas y los proyectos de política educativa que confluyen en la determinación de la realidad material. Es decir, las aportaciones que en la obra se recogen pretenden abordar el debate en torno de los temas claves de la Ley Moyano: principios políticos, el modelo de escuela primaria, institutos de enseñanza secundaria, la universidad liberal y el aparato administrativo que componía la estructura del sistema. Por tanto, es un libro sobre Moyano y el modelo liberal del sistema estatal de educación que la Ley de 9 de septiembre de 1857 legitimaría; un modelo que queda cubierto por el concepto más amplio de moderantismo.

En la organización de la obra aparecen en un primer bloque los trabajos que tienen un mayor carácter general (estado liberal, política educativa, imagen y repercusiones de la norma) y en un segundo apartado las que tratan de manera monográfica cada uno de los tres niveles básicos del edificio escolar que la ley firmada por el entonces Ministro de Fomento Claudio Moyano, deslindaría con claridad por primera vez y que ya permanecerían indefinidamente como base estructural de nuestro sistema educativo. En la ordenación de los trabajos de investigación hemos conjugado criterios de generalidad-particularidad y también la importancia y peso específico concedido por los moderados a cada una de las plantas del edificio en su servicio a la sociedad española.

### 3. LAS APORTACIONES

El libro comienza su andadura, después de una breve presentación escrita por nosotros, con el estudio que realiza el profesor Miguel Angel Mateos Rodríguez sobre la figura política y social de Moyano y del abolengo familiar al que pertenece. Esta figura señera del partido moderado se interpreta y comprende mejor si la enmarcamos en la óptica del moderantismo como forma de vida, que trasciende los límites del moderantismo como sistema político. Un Claudio Moyano que procede de una familia acaudalada y que, además, ha incrementado su patrimonio rústico de forma considerable a través de los procesos desamortizadores; un austero, «recio y fino ilustrado» (p. 15), defensor de los intereses del campo en la región castellana y autoproclamado defensor de los intereses agropecuarios zamoranos durante la era isabelina (desde el distrito político toresano), desde una concepción política y económica netamente proteccionista. Reseñar también los datos proporcionados por el profesor Mateos en torno a la «patria chica» de Moyano que, según el volumen de fuentes estudiado, parece inclinarse más por Fuentelapeña que por la Bóveda de Toro. Moyano cumplía varios requisitos que tuvieron las figuras más influyentes de la vida política y económica decimonónica: notable hacendado territorial, capacidad burocrática y de gestión, político de acción y orador brillante. Destacar también el haberse constituido en benefactor de su tierra natal como lo prueban los anexos de este trabajo en los que se comprueba su implicación directa en la restauración de monumentos artísticos locales como la reparación de la Iglesia de Santa María de los Caballeros en Fuentelapeña, un monumento más de los muchos zamoranos desplegados en la cuna del arte románico.

El extenso y exhaustivo trabajo que nos ofrece el profesor Manuel de Puelles Benítez, aborda las grandes coordenadas políticas en las que se enmarca la configuración del Estado liberal y del sistema educativo español en el segundo tercio del XIX. Queda suficientemente explicada la inversión política del liberalismo gaditano al liberalismo moderado (primero: igualdad, libertad y propiedad; segundo: propiedad, libertad e igualdad), que se explica desde el marco del liberalismo doctrinario que vendría a recortar principios como los de igualdad y libertad en materia educativa, que habían tenido un significado amplio a principios de siglo con los liberales de Cádiz. Cierre que significaba una restricción general de las libertades públicas operada por el moderantismo en defensa de la propiedad, la libertad restrictiva y la intervención administrativa en la enseñanza, producto de las pretensiones de conjugar los intereses de la enseñanza privada con la necesaria y progresiva secularización de la educación. La hipótesis de trabajo del profesor Puelles nos viene a subrayar la importancia y papel preponderante que han jugado los factores políticos (más allá de los sociales, económicos o demográficos) en el nacimiento y consolidación del sistema público de educación. Todo el liberalismo español coincide en la idea de que la construcción del Estado y la consolidación del sistema educativo deben ser procesos coordinados y sincrónicos, dado que será la educación la encargada del desarrollo de las funciones de socialización política del ciu-

dadano en aras de que el Estado no se interpretara como imposición de los privilegiados a las clases populares; otros objetivos culturales, sociales y económicos serán también cometido a desarrollar por el sistema educativo. No obstante, el modelo legitimado a través de la Ley Moyano será más «estatal» y menos «nacional»; es decir, estará al servicio del Estado y éste en manos de la clase política que lo dirige. Una clase política que es, a su vez, instrumento de las fuerzas reales dominantes (nobleza, jerarquía eclesiástica, oligarquía, los generales, etc.), que no tenían interés real en la organización de la educación. Por tanto, el sistema educativo refleja, en primer lugar, las virtudes o debilidades del Estado. Y «un Estado débil, una clase media debilitada políticamente y una clase hegemónica poco interesada en la educación explican, entre otras razones,..., el desarrollo anómalo del sistema educativo liberal» (p. 63).

El tercer trabajo de investigación que recogemos es el que ha elaborado el profesor Agustín Escolano Benito. Después de presentar a Moyano como modelo de consenso y pragmatismo, de contrastar la imagen de «angel de las escuelas» con la realidad escolar de la España de la época y de argumentar el carácter nacional de la Ley Moyano, se concentra en el estudio de los límites ideológicos de los moderados (pactos con la iglesia, sufragio censitario, liberalismo doctrinario en materia educativa, etc.) para terminar repasando las consecuencias educativas de la Ley en materia escolar y cultural. El profesor Escolano dibuja un perfil de Moyano como hombre de centro político situado entre las «aventuras» del liberalismo progresista y las posiciones tradicionales de los grupos conservadores. Entre el integrista neocatólico del tandem Orovio-Catalina y la defensa de la educación popular y pública desde la cobertura y supervisión por parte del Estado como defendían demócratas y progresistas. Ahora bien, esta actitud, netamente moderantista, parece más una filosofía, un pensamiento, un modelo teórico de vivir y sentir, que una realidad en la toma de decisiones económicas y pedagógicas, ámbitos impregnados de pragmatismo y ordenancismo.

En torno al proyecto de ley destacar la habilidad política y técnica de Moyano; política por ser capaz de contrarrestar los envites de los grupos neocatólicos en su pretensión de recoger de forma explícita los derechos de la Iglesia en materia educativa. Técnica por ser capaz de arrancar de las Cortes la aprobación de una ley que elaboraría el Gobierno, lo que suponía entregar al ministro en cheque en blanco en una materia tan delicada como la educación. En cuanto a las consecuencias pedagógicas y culturales de la aplicación de la Ley Moyano, destaca el prof. Escolano el consenso político, la estructuración del sistema en tres niveles, el establecimiento de la obligatoriedad y gratuidad (limitada) de la enseñanza elemental, la regulación de la carrera docente, el asentamiento (polémico) de la libertad de enseñanza, el pacto escolar con la Iglesia y la centralización administrativa de la educación. No obstante, en términos culturales, la ley no fue capaz por sí sola, como no podía ser de otra manera, de erradicar las elevadas tasas de analfabetismo o de dar cobertura escolar a toda la infancia en edad de asistir a la escuela o de proporcionar instrucción y educación a la población adulta. El problema educativo era parte de un problema más global (económico, político y social).

El siguiente artículo es el que redactamos nosotros mismos y en el que hemos pretendido un análisis político e ideológico de la enseñanza secundaria atendiendo más a los proyectos políticos elaborados que a las normas aprobadas y aplicadas. Un estudio que planteamos en base a tres coordenadas: la naturaleza de la enseñanza secundaria (sentido, dependencia/independencia, funciones sociales y académicas, integración, principios en que se apoya, etc.); contenidos-programa (aplicación, científico-técnicos y los netamente tradicionales) y, finalmente, la proyección social (los destinatarios).

Serán los años treinta y cuarenta del siglo XIX los que supondrán la transición de la tradición a la modernidad en el marco de la enseñanza secundaria en España. En la superación del modelo tradicional de colegios, incluido el híbrido calomardino, por el de institutos, de reminiscencias francesas, que se consolidarán con el Plan Pidal de 1845. No obstante, en términos de discusión de las bases políticas de la nueva enseñanza secundaria, el ciclo circunscrito entre 1837 y 1842 será de especial significado en la elaboración de modelos y proyectos. Unos más moderados y conservadores (Sommeruelo, Hompanera de Cos, etc.) y otros más vinculados al liberalismo progresista como el de Infante de 1841. El debate sobre éste último permitirá poner de manifiesto las divergencias internas del grupo progresista; divergencias que afectaban a la presentación de la reforma (para los más «puros» debían presentarse dos proyectos, uno sobre la secundaria y otro sobre la superior), a la denominación de este arco educativo y a la defensa que el proyecto hacía de dos tipos de institutos.

Respecto al modelo de análisis triangular que hemos ofrecido haremos en primer lugar alguna referencia a la naturaleza y sentido de los estudios secundarios. Los liberales moderados no pretendían una ruptura con los estudios de gramática, latín y humanidades, sino adaptarlos e integrarlos en la nueva cobertura institucional una vez asumida la nueva terminología y aceptada la circunscripción geográfica de referencia, las provincias, recién operada la reforma administrativa de 1833. Adaptación que acarreará otros fenómenos colaterales como jerarquización de la instrucción y la dependencia de la secundaria respecto de la superior en esta primera etapa. En cuanto a la funcionalidad académica de estos estudios, todo el grueso del liberalismo coincide en una doble vía; los estudios de aplicación y los de acceso a la enseñanza superior, aunque todos los proyectos harán hincapié en el apoyo a esta segunda vía. En términos sociales, los liberales llegan a defender una triple funcionalidad de los estudios secundarios (preparación para la vida, para los estudios superiores y para las profesiones de grado medio vinculadas al desarrollo industrial y comercial), aunque siempre harán un esfuerzo mayor en desarrollar la función de enlace con los estudios superiores y académicos de las facultades.

Los planes de estudio se conformarían en ciclos partiendo del carácter elemental de los contenidos que configuran el programa en un intento de cubrir las necesidades morales, culturales y profesionales de las clases medias y productoras. Es por ello que las cinco líneas básicas del currículum trataban de desarrollar las funciones académicas, pedagógicas e ideológicas que llenaban ese vacío personal, social y profesional de los colectivos burgueses para los que estaba pensado este

modelo. Unos estudios que primaban el carácter humanista y tradicional del currículum, pero que expresaban las expectativas del moderantismo doctrinario tanto en términos políticos como intelectuales. Actitud ligerante opuesta a las pretensiones tanto del liberalismo más progresista y pragmático del momento como también a las ofertas presentadas por el primer liberalismo.

El triángulo se cierra con la proyección social de este tramo del sistema escolar. Unos estudios presididos por el reduccionismo social. Estaban destinados a grupos diferentes en función de la doble vía académica. Por un lado, los estudios más elementales debían servir a la burguesía provincial y local que requería una mayor formación e instrucción para sus vástagos y, por otro, los conocidos como de aplicación que cubrían las expectativas de los grupos dirigentes en la medida en que a través de ellos adquirirían la base cultural y académica necesaria para el acceso a los estudios facultativos.

No podemos dejar de hacer referencia en este debate de ideas en torno a la configuración de la enseñanza secundaria, a la familia Montesino (D. Pablo y su hijo Cipriano); el primero también será reconocido como gran impulsor de las Escuelas Normales, las escuelas de párvulos y la modernización de los métodos pedagógicos e, incluso, como motor de la reforma universitaria de corte liberal. D. Pablo viene trabajando en la reordenación de la enseñanza secundaria desde su regreso a España con motivo de la amnistía decretada en 1833. A comienzos de 1836 elabora un breve opúsculo sobre la enseñanza secundaria y la superior en el que recoge su experiencia y conocimiento de los sistemas educativos europeos; un texto de marcado carácter pragmático y liberal que parece servir de acicate al debate político, pedagógico y académico sobre el diseño de los nuevos centros de secundaria y de la universidad, a la vez que su influencia en el Plan del duque de Rivas será notoria. Su hijo Cipriano, también desde las filas progresistas, se empeñará en la modernización técnica y pragmática del sistema educativo; es decir, en la revolución industrial, pero sentando ésta sobre una profunda y extensa base pedagógica.

El trabajo que nos ofrece el profesor José María Hernández Díaz parte del acercamiento al modelo liberal de Universidad que se va configurando a lo largo de la primera mitad del XIX para acercarnos a los principios que cimentaron la reforma operada en los años cuarenta (secularización, libertad de enseñanza y gratuidad) y concentrar el esfuerzo final en las cuestiones universitarias debatidas en el parlamento con motivo de la tramitación de la Ley de Bases (presencia de la Iglesia en la Universidad, número y ubicación de los establecimientos universitarios) para concluir que con esta norma se consagra y consolida definitivamente el modelo liberal moderado de Universidad.

También en la configuración del modelo liberal de universidad la figura de P. Montesino vuelve a brillar con luz propia. Sus propuestas se decantan, en términos políticos, por el gobierno y dirección de las universidades por parte del Estado, la centralización administrativa, la secularización, la libertad de enseñanza y el no a la gratuidad de estos estudios. Pedagógicamente defiende la introducción de las ciencias experimentales en los estudios superiores, nuevos métodos y sistemas

de enseñanza, nuevas fórmulas y tipos de acceso al ejercicio docente del profesorado, etc.

El Plan del duque de Rivas (1836) será la expresión del liberalismo moderado que confluirá en el Plan Pidal de 1845 y la Ley Moyano de 1857. En materia universitaria, el Plan se define por la centralización y estatalización de estos estudios, recorta la libertad de enseñanza y abandona definitivamente el principio de la gratuidad absoluta del sistema educativo en plena sintonía ideológica y social con los grupos políticos moderados. La reforma del liberalismo progresista con Espartero se centrará en modificaciones de los estudios jurídicos, comienzo de la centralización de bienes universitarios y se consolidan los principios de centralización, jerarquización y uniformidad en la enseñanza y en la gestión administrativa.

El Plan Pidal consuma la desaparición de la universidad tradicional y legitima el nuevo modelo de universidad liberal, de carácter y sentido moderados, asumida incluso por el proyecto de Alonso Martínez en 1855, y se integra casi literalmente en la Ley Moyano. Los principios políticos de la reforma universitaria podrían quedar resumidos, según nos explica y argumenta el profesor José M. Hernández, en las siguientes coordenadas: secularización de la universidad, libertad de enseñanza y gratuidad. Estos incluyen otros como uniformidad, centralización, ordenancismo, control de los textos, etc.

En la discusión de la Ley de Bases de 1857 sólo parece haber acuerdo pleno para todos los políticos de las Cortes en la no gratuidad de la educación superior y el exclusivo protagonismo del Estado sobre la tercera enseñanza, mientras que cuestiones como la libertad de enseñanza y la secularización de la vida universitaria siguen estando en el punto de mira de los grupos ultramontanos que siguen empeñados en la ultrapresencia de la Iglesia en la educación pública y en la universidad. El número de establecimientos universitarios también será objeto de polémica. Se han reducido hasta los diez existentes, probablemente sobran algunos, sugiere Moyano, pero no es el momento de entrar a fondo en esa cuestión, ya que cada parlamentario optaría por una posición personal y no política en este tema; por ello es preferible dejar que funcionen los que se mantienen.

La investigación sobre la escuela, desarrollada por el profesor Herminio Barreiro Rodríguez, se plantea desde una óptica metodológica novedosa en este libro, la síntesis historiográfica. En este debate se repasan los conceptos y límites de expresiones como «revolución burguesa», relaciones «iglesia-estado», la «constitución del sistema educativo», y el modelo liberal para la escuela primaria; este análisis intelectual riguroso le permite al prof. Barreiro concluir que la debilidad e inestabilidad de la escuela, en esta etapa, era inevitable, dada la provisionalidad (carácter experimental) con la que se estaba construyendo el sistema educativo liberal.

Con el advenimiento de la II República Española se crea la conciencia de que el Antiguo Régimen ha caído para siempre y será el momento de superar definitivamente el modo de producción feudal en la historia de la sociedad española. Si trasladamos esta tesis (de marcado carácter político, económico y social) al campo educativo y observamos los análisis que nos ofrece el profesor Barreiro en su estu-



dio tomando como referentes los autores citados, los párrafos y frases subrayados, las finas y puntuales extrapolaciones y otras indicaciones metodológicas, podemos percibir que ese feudalismo está también presente en la educación y la cultura española hasta bien entrado el siglo XIX. Una tesis apoyada en los trabajos de Pese/Garma/Pérez Garzón; en los finos análisis sociológicos de C. Lerena; en Cecilio Alonso y en los estudios de los profesores J. Ruiz Berrio, M. de Puelles Benítez y A. Viñao. Un sistema educativo débil, el que se configura y consolida a lo largo de la era isabelina, y una escuela débil (deficiente escolarización, elevadas tasas de analfabetismo, falta de medios y recursos para el desarrollo de las tareas escolares, escasa o nula formación del maestro, muy mal dotado y atendido, etc.) es reflejo de un Estado débil y, tal vez, una sociedad fuerte; horizonte decimonónico gestionado por los moderantistas y que tiene mucho más de feudal que de modernismo pedagógico liberal.

El libro dedicado a C. Moyano y a la Ley de Instrucción Pública de 1857 se cierra con el trabajo exhaustivo y sosegado que nos ofrece el profesor J.A. Jiménez Eguizábal sobre las repercusiones de la educación como servicio público en la configuración y consolidación del aparato administrativo del sistema estatal de educación. El prof. Jiménez Eguizábal comienza por repasar los hitos educativos decimonónicos y sus aportaciones más destacadas en la conformación de una estructura administrativa de carácter público para la enseñanza y la educación. Estos serán el Informe Quintana (1813), el Reglamento General de Instrucción Pública (1821), Plan General de Instrucción Pública (1836), Plan de Instrucción Primaria (1838), Plan Pidal (1845) y Ley Moyano (1857).

Un aspecto de importancia destacada en la administración educativa del sistema escolar es el referido a la inspección. La función inspectora será el brazo ejecutor de la política educativa y el enlace necesario entre la administración pública de la enseñanza y la realidad material de la escuela. Un instrumento responsable, por tanto, del progreso, racionalización y desarrollo de la escuela siguiendo el modelo centralizado de carácter francés. Es esta dimensión de la administración educativa la que examina el profesor Jiménez Eguizábal, especialmente la etapa de configuración, nacimiento y consolidación que se circunscribe a la era isabelina.

Una figura destacada, también ahora, será la de P. Montesino por cuanto es el inspirador de la Comisión de 1834 encargada de elaborar un plan general de instrucción primaria en la que, entre otros debates, se discute sobre el concepto, sentido y funciones de la inspección; una inspección que Montesino interpreta como un nexo de unión entre Normales y maestros en ejercicio y no una mera supervisión administrativa. No obstante, la Ley de instrucción primaria de 1838, que creaba las Comisiones locales y provinciales de primera enseñanza, asignaba a éstas, como una de sus atribuciones más características, la de visitar los establecimientos de enseñanza; esta asignación supone el nacimiento del «sentido corporativo de la inspección» según el profesor Jiménez Eguizábal.

Un paso de suma importancia en la regulación profesional de la función inspectora se dará con el real Decreto de 30 de marzo de 1849 que a la vez que operaba una reorganización profunda de las incipientes y jovencísimas Escuelas

Normales, creaba la inspección provincial y la nacional; un inspector por provincia al objeto de supervisar y apoyar el desarrollo de la escuela primaria y seis inspectores generales cuya misión estaría concentrada en el control y supervisión de los procesos pedagógicos y administrativos de formación de maestros que se desarrollan en las Normales. Una inspección educativa que nace como mero brazo ejecutor de la administración pública y que tendrá ese carácter burocrático y ordenancista hasta finales de siglo en que comienzan a surgir voces críticas que propiciarán un ambiente más favorable hacia una dimensión más pedagógica y técnico-profesional de la función inspectora.

#### 4. OBSERVACIÓN FINAL

En definitiva, el sistema estatal de educación que legitima la Ley Moyano se inscribe en el sentir político, social e ideológico del moderantismo en ese esfuerzo permanente por situarse en la vía del medio, en posiciones intermedias de equilibrio, intentando conjugar las expectativas de los grupos populares con las de los grupos oligárquicos y conservadores; un intento de equilibrio que siempre sería perjudicial para el desarrollo educativo y socio-político de las clases populares por su mayor grado de indefensión.

Esperamos que la comunidad científica y la sociedad en general den buena acogida a esta obra que hemos tenido la oportunidad de coordinar y que con el pretexto de rendir un merecido homenaje a la figura y la obra de Claudio Moyano Samaniego (1809-1890) ha pretendido repensar una etapa de nuestra historia decimonónica de especial significado en la educación, por ser el momento de configuración y consolidación de la nueva estructura escolar en España con sus aciertos y también con alguna laguna.

Una obra que creemos de gran utilidad no sólo para los seguidores y admiradores de la figura de Moyano o para los zamoranistas, sino también para profesores y alumnos universitarios y, como no, para todas aquellas personas sensibles a cualquier aportación de carácter cultural y académico.