

# 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 mais 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, ¿podríamos 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 estricte 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 realizacións. 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 medio 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 IBAROLA 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.