Ernesto Candeias Martins

Coord.

V.º Encontro Ibérico de História da Educação

Encuentro Ibérico de Historia de la Educación

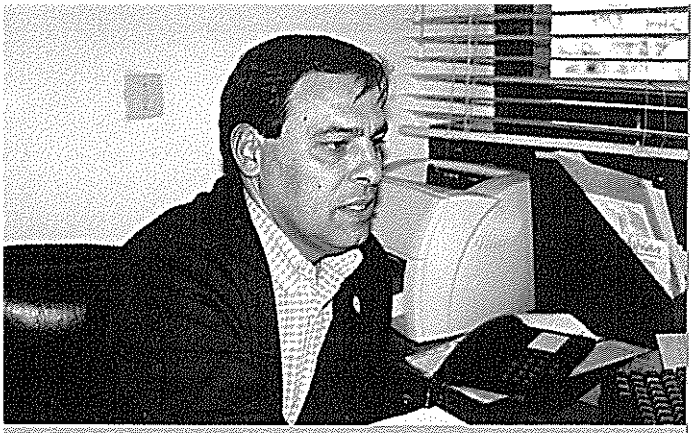
tema:

Renovação Pedagógica

Renovación Pedagogica

Actas

Organização: IPCB
SPCE e SEDHE



Ernesto Candeias Martins, é licenciado em Filosofia (Universidade Católica Portuguesa) e em Pedagogia/Ciência da Educação (Universidade de Salamanca), Mestre em Educação (Univ. Católica Portuguesa) e Doutor em Ciências da Educação – Área de Teoria e História da Educação (Univers. Illes Balears). É docente e Subdirector da ESE do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Coordena a Secção de Filosofia da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação. As suas linhas de investigação são, além de "Teoria e Filosofia da Educação" e "História da Educação" (séc. XIX-XX), os "Estudos da Criança Abandonada e Marginalizada", as instituições de educação não-formal e de assistência educativa, formação de professores, espaços educativos, arquitectura escolar, intelectualidade e epistemologia das Ciências da Educação.

~

"A educação, a escola e o ensino, estruturados no tempo e no espaço, levam os historiadores a mergulharem em realidades mais globalizantes e em contextos conceptuais, nem sempre acessíveis à investigação histórico-educativa. O conhecimento dessa globalidade constitui uma das condições essenciais para interpretarmos e compreendermos o papel da historiografia em cada época".

(Ernesto Candeias Martins)

Ernesto Candeias Martins
(Coord.)

Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação

"Renovação Pedagógica
Renovación Pedagogica"

Alma Azul

Agradecimentos às entidades patrocinadoras:

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E DO ENSINO SUPERIOR Portugal

Organização do Congresso

Comissão de Honra

Ministro da Ciência e do Ensino Superior
Presidente do IPCB
Governadora Civil do Distrito de Castelo Branco
Embaixador de Espanha em Portugal
Presidentes das Câmaras Municipais de Castelo Branco, Fundão e Idanha-a-Nova
Presidentes das Juntas de Freguesia de Castelo Branco e Idanha-a-Nova
Directores da ESECB, ESART, ESGIN e ESA

Comissão Científica

Agustín Escolano Benito	Universidad de Valladolid
António Ferreira Gomes	Universidade de Coimbra
António Nóvoa	Universidade de Lisboa
António Viñao Frago	Universidad de Murcia
Ernesto Candeias Martins	IPCB/ESECB
José M. Hernández Diaz	Universidad de Salamanca
Julio Ruiz Berrio	Univ. Complutense de Madrid
Justino Magalhães	Universidade de Lisboa
Leoncio Vega Gil	Universidad de Salamanca
Marçal Grilo	Fundação Calouste Gulbenkian
Rogério Fernandes	Universidade de Lisboa

Comissão Organizadora

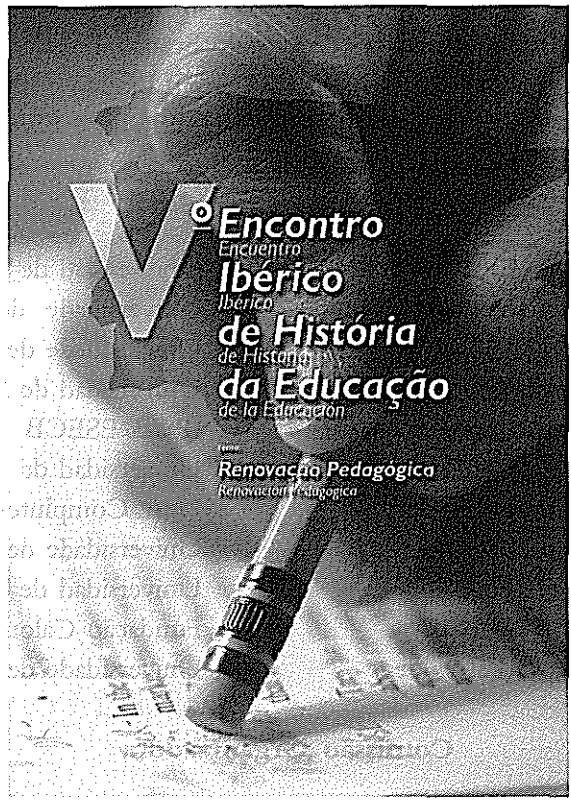
Presidente – Ernesto Candeias Martins	IPCB/ESECB
Vice Presidente – António Ferreira Gomes	Univ. de Coimbra
Vogais – Artur David	Escola Secundária Nun'Alvares
António Paulo	Escola Secundária Nun'Alvares
Francisco C. Goulão	IPCB/ESECB
Helena Mesquita	IPCB/ESECB
João Ruivo	IPCB/ESGIN
Joaquim Lalanda	IPCB/ESECB
M.ª João G. Moreira	IPCB/ESECB

Actas

V Encontro Ibérico de História da Educação
V Encuentro Iberico de Historia de la Educación

"Renovação Pedagógica/Renovación Pedagogica"

10 a 13 de SETEMBRO de 2003



Colaboração de:

Alejandro Tiana Ferrer
António Candeias
António Nóvoa
António Teodoro
António Viñao Frago
Aurea Adão
Bernat Sureda Garcia
Casimiro Amaro
Eugenio Otero Urtaza
Joaquim Pintassilgo
Jorge Ramos do Ó
Júlio Ruiz Bérrio
Luís Alberto Alves
Luís Miguel Lázaro Lorente
M.ª del Mar P. Andrés
Ramón López Martin
Rogério Fernandes
Rosa Domínguez Cabrejas
Rui Santiago
Salomó Marqués Sureda
M.ª del Mar P. Andrés

Índice

9 Editorial

11 Sessão de Abertura
"A Renovação Pedagógica (séculos XIX-XX) e o (re) pensar da historiografia contemporânea"
Ernesto Candeias Martins

A renovação Pedagógica no liberalismo (Séc. XIX)

21 Estado, colectivos sociales y renovación pedagógica en la España del siglo XIX
Bernat Sureda Garcia

49 Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX
Rogério Fernandes

75 La renovación pedagógica en la España del siglo XIX. Períodos, influencias, esperanzas y resistencias
Eugenio Otero Urtaza

97 Da generosidade das intenções às dificuldades das roturas
Luís Alberto Marques Alves

A renovação Pedagógica na 1.ª República Portuguesa (1910--1926) e na Restauração e II República Espanhola (1900--1939)

115 La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos
María del Mar del Pozo Andrés

161 A Primeira República Portuguesa (1910-1926): educação, ruptura e continuidade, um balanço crítico.
António Candeias

195 La renovación pedagógica en la Restauración y la II República Española (1900-1939)
Salomó Marquès Sureda

213 Comentário à Conferência: "A Primeira República Portuguesa (1910-1926): Educação, Ruptura E Continuidade. Um Balanço Crítico
Joaquim Pintassilgo

A renovação Pedagógica no Estado Novo e Franquismo (1939--1975)

221 Practica Escolar Y Renovacion Pedagogica
Cambios y resistencias en la cultura de la escuela de la España franquista
Ramón Lopez Martin

267 Pedagogia moderna em tempos de conservadorismo político-social:
A expansão das tecnologias de governo do aluno liceal nos anos 30 e 40 do século XX
Jorge Ramos do Ó

309 Espacios y posibilidades para una renovacion pedagogica durante el franquismo
Mª Rosa Domínguez Cabrejas

337 Renovação Pedagógica em Portugal no "Estado Novo"
Casimiro Amado

A renovação Pedagógica no pós-democracia (25 de Abril 1974) E transição democrática espanhola 1975-)

347 Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983
Luis Miguel Lázaro Llorente

395 Revolução e Utopia. Um programa de acção no campo educativo para uma sociedade a caminho do socialismo – Portugal 1975
António Teodoro
423 Sobre la renovación pedagógica en la España de la transición democrática
Alejandro Tiana Ferrer
431 Um breve apontamento sobre o documento
A. Teodoro
Rui A. Santiago

A História Contemporânea Desafios de Investigação

435 El Historiador como artesano. Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual*
Antonio Viñao
463 La Historia de la educación al desnudo: De propósitos, contenidos, métodos, profesores, alumnos y otros compromisos
Júlio Ruiz Bérrio
465 Fontes para história das políticas educativas e da renovação pedagógica no Portugal contemporâneo
Áurea Adão

489 Sessão de Encerramento
Ernesto Candeias Martins

Miscelânea ***historiografia Regional – Educadores e Instituições Educativas***

499 Faria de Vasconcelos – Divulgador da Escola Nova e da Pedologia – Ernesto Candeias Martins
502 O Pioneiro da Escola Nova – Francisco Goulão

509 Amato Lusitano e a Educação no século XXI – Maria Adelaide Neto Salvado e Maria de Lurdes Cardoso
513 A Educação da Mocidade no Ideário de Ribeiro Sanches Ernesto Candeias Martins
516 José Silvestre Ribeiro – Francisco Goulão
519 Contributos de D. João Amaral e Pimentel à Instrução do Clero e Seminários – Ernesto Candeias Martins
522 Casimiro Freire – Apóstolo da Instrução Popular – Ernesto Candeias Martins
525 A Obra Social e Educativa de D. João de Oliveira Matos – Ernesto Candeias Martins
528 Joaquim Alves Brás e a Formação Social das criadas de servir – Ernesto Candeias Martins
531 Colégio de S. Fiel da Companhia de Jesus – Joaquim Lalanda e Maria da Conceição Lalanda
542 O Colégio de S. Fiel e o ensino das Ciências no interior da Beira – Maria Adelaide Neto Salvado
546 Hugo Correia Pardal, Educador do Colégio de S. Fiel – Francisco Goulão
558 Um Liceu de Província – Artur David
563 Joaquim Tomás – Educador Albicastrense – Francisco Goulão
569 Habilitação para o Magistério – Francisco Goulão
573 A Filosofia Pedagógica de Manuel Antunes – Ernesto Candeias Martins
576 Faria de Vasconcelos: Precursor da aliança Educação e Identidade cultural nos países Ibero Americanos – Maria Adelaide Salvado

Prefácio

O Intercâmbio Histórico-educativo

O olhar historiográfico, no tempo e no espaço, do que foram as renovações pedagógicas, mergulhadas em realidades englobantes de Portugal e Espanha (séculos XIX-XX), nem sempre acessíveis aos historiadores, é uma condição fundamental para compreendermos as políticas educativas, o papel da educação e da escola.

A renovação pedagógica produzida no âmbito da história da educação e a sua crescente conexão com a história das ideias e mentalidades, história das instituições, história do sistema educativo, história social e história do ensino (formal e não formal), implicou a produção de estudos sistemáticos de historiografia educativa, do ensino, da escola e das ideias pedagógicas, nos dois países ibéricos.

Os historiadores da educação procuram neste evento analisar e interpretar essa diversidade de factos, de ideias e de fenómenos que ocorreram, muitos deles sem o seguimento pedagógico merecido, mas que perduraram historicamente, como gotas no oceano historiográfico, de Portugal e de Espanha.

Neste V Encontro abordamos a renovação pedagógica em quatro períodos: o liberalismo (Séc-XIX); a 1.ª República Portuguesa (1910-1926) e a Restauração e II República Espanhola (1900-1939); o Estado-Novo – Salazarismo (1933-1974) e o Franquismo (1939-1975); e, por último, o período pós-democrático em Portugal e em Espanha.

Ficamos convictos que os historiadores contribuíram para enriquecer, com as suas abordagens histórico-educativas, com os seus discursos e as suas

ideias, o intercâmbio cultural e educativo entre ambos os países ibéricos. Que este certame científico, celebrado junto de um espaço geográfico de proximidade, seja mais um motor de supressão dos resquícios existentes e de partilha de interesses científicos, históricos e pedagógicos.

Ernesto Candeias Martins

Sessão de Abertura – Saudações

Excelentíssimos representantes das entidades e organismos aqui presentes. É uma oportunidade extremamente honrosa e gratificante dar início ao V Encontro Ibérico de História da Educação, organizado pela SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Secção de História da Educação e pela SEDHE – Sociedad Española de História de la Educação, com o apoio especial do Instituto Politécnico de Castelo Branco, que decorrerá durante estes três dias (de 10 a 13 de Setembro de 2003) nas instalações da Escola Superior de Educação de Castelo Branco e da Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova. Uma saudação cordial a todos os colegas espanhóis e portugueses participantes. Agradeço a vossa vinda e presença e exprimo o meu reconhecimento a todos os que se disponibilizaram intervir neste Encontro.

Quando em 2001 em Allariz (Ourense) propusemos a nossa proposta de candidatura sabíamos dos riscos, que eventos desta natureza acarretam ao nível económico e logístico, mas com o apoio de organismos e de instituições locais e nacionais afrontamos o desafio. Tivemos o prazer de convidar para a Comissão de Honra várias entidades que abraçaram o projecto de realização deste evento com muito carinho. A todas elas o meus agradecimentos pela disponibilidade e apoios.

Pensadas e promovidas pela Secção Portuguesa de História da Educação e pela Sociedad Española de História de la Educación, graças ao empenho, ao entusiasmo e à dedicação de uma Comissão Organizadora e Comissão Científica este V Encontro Ibérico não teria sido possível sem o apoio e o patrocínio de várias instituições ou entidades, que passo a citar: o Instituto Politécnico de Castelo Branco e as suas Escolas Superiores, o Governo

Civil do Distrito de Castelo Branco, na pessoa da sua Governadora, a Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, a Fundação Calouste Gulbenkian, com um especial ênfase à pessoa do Professor doutor Marçal Grilo, as Câmaras Municipais de Castelo Branco, Fundão e Idanha-a-Nova, nas pessoas dos seus presidentes, a Embaixada de Espanha em Portugal (Consejero de Educación), o Banco Bilbao Vizcaia Argentaria, na pessoa do seu gerente da Agência de Castelo Branco, as Juntas de Freguesia de Castelo Branco e Idanha-a-Nova, a Alma Azul Editores, os Cafés Delta, a Empresa Fonte da Fraga, a NERCAB, a DREC, etc. A todos o meu mais vivo e sincero obrigado.

É uma obrigação para mim agradecer publicamente a quem desde a primeira hora abraçou a realização deste V Encontro Ibérico, o Presidente do IPCB, o meu amigo Professor Valter V. Lemos, que pôs à minha disponibilidade todos os meios e apoios. O meu mais sentido Bem-Haja. Estendo este mesmo sentimento de agradecimento aos directores da Escola Superior de Educação, Escola Superior de Gestão, Escola Superior Agrária, Escola Superior de Artes Aplicadas e Escola Superior de Tecnologia e aos presidentes das Câmaras Municipais de Castelo Branco, Fundão e Idanha-a-Nova pelo apoio prestado.

Um apreço especial aos meus colegas que integraram a Comissão Organizadora e ao seu respectivo Secretariado na preparação e organização deste encontro.

Por último, agradeço todo o apoio dado a este evento à comunicação social local e nacional e a todos os convidados aqui presentes, que aceitaram partilhar connosco este evento. A todos um sincero Bem-Haja.

"A Renovação Pedagógica (séculos XIX-XX) e o (re) pensar da historiografia contemporânea"

Ernesto Candeias Martins

Antes do que verdadeiramente nos interessa, que é o início das conferências e o debate crítico e enriquecedor que nos suscitarão os respectivos intervenientes, cabe-me uma sumária e despretensiosa intervenção histórico-educativa.

Congregam-se aqui estudiosos e historiadores, numa expressão de significativas pluralidades e convergências, representantes de diversas gerações, áreas, correntes e instituições académicas do ensino superior. Estão connosco especialistas de reconhecido mérito na comunidade científica nacional e internacional em História da Educação.

Devo sublinhar quanto me agrada e entusiasma tão importante encontro e reencontro de colegas, este sentido e este espírito de escola ou de grémio (plural e solidário), que se constrói e frutifica na partilha do presente e do futuro com todos os que assumimos, sentimos e valorizamos a história da educação. Verdadeiramente este tipo de encontros existem, progridem e valem a pena pelo relacionamento e recíproca troca de ideias, pelo intercâmbio científico, cultural e humanístico, pela continuidade e renovação de projectos, valores e sentimentos e, ainda, pelo aprofundamento autónomo de saberes e aspirações.

Particularmente considero sugestivo, polémico, contraditório, interessante e adequado o tema '*Renovação pedagógica*', possibilitando e configurando diversas leituras, vertentes, abordagens e dimensões esparsas ao longo dos séculos XIX e XX, sobre as quais não me atrevo a discorrer.

Limitar-me-ei, vagamente, a registrar algumas ideias ou expressões que bem se ajustam ou ao ofício de historiador da educação, ao trabalho académico e invenção, arte e ciência, aprendizagem e formação, diálogos e silêncios, concorrência e solidariedade, rotinas e criatividade, afirmação colectiva e individual, tradição e inovação. Realço estas dicotomias, pois elas remetem a implicações e enquadramentos decorrentes das novas fontes, métodos e tecnologias aplicadas à historiografia educacional.

Interrogamo-nos se a História tem referentes (intertextualidade, fronteiras entre a história e a ficção, meta narrativas, mistificações ou desmistificações), se é uma poética ou uma arte, se é uma ciência ou uma contemplação. Preocupamo-nos pelos novos paradigmas científicos, pela imaginação e memória, pelo retorno das velhas histórias, reflectimos acerca da história local e rural, da escola pública e privada, abordamos a alfabetização, procuramos novos campos historiográficos e novos discursos. No fundo inquieta-nos a função da História, o papel do historiador na actualidade, os desafios da história contemporânea, o futuro da macro e da microhistória, etc. São questões que pré-ocupam os historiadores.

Insistimos que os diálogos multidisciplinares são benéficos e inovadores, pois permitem a abertura e a flexibilidade da História e, em particular, da História da Educação, no quadro das referências e das Ciências Sociais e Humanas, ressaltando as diferentes abordagens e representações. Conviria ampliar tais relações científico-pedagógicas, envolvendo as Ciências da Comunicação e as Ciências Experimentais.

No panorama historiográfico educativo recente, várias opções, tendências ou correntes se foram impondo, com alguma contestação, mas renovando ou recuperando anteriores 'movimentos' e escolas. Tem-se optado ultimamente por áreas fragmentárias ou especializadas, privilegiando-se várias vertentes e dimensões, constituindo-se em domínios essenciais na História da Educação.

A valia das diversas facetas, concepções e propostas historiográficas, talvez justifique uma certa relevância da história cultural e da história social. Seja como for, devem permanecer primordiais a base documental,

o rigor e o sentido crítico, a erudição, a novidade e a probidade científica. Interessa sublinhar o reconhecimento da História da Educação, cuja valorização importa acentuar e diversificar, enquanto via indispensável ao progresso humano, sócio-cultural e à formação dos cidadãos. É benéfico este conhecimento histórico-educativo, ainda que eivado de relatividades e de subjectividades

É um facto que do passado carreamos memória e cultura para o futuro. Memória e cultura que representam um feixe de ligações indispensáveis entre as pessoas e as gerações, renovando comportamentos e mentalidades, originando novas atitudes perante a vida e a sociedade, facilitando a comunicação e o diálogo, a aproximação solidária entre os nossos dois países.

Parece que para alguns autores (Halbwachs, L. Lebvre, H. Marrou, Pierre Nora) não são lineares as relações entre a memória (colectiva) e a historiografia. A memória sacraliza as recordações enquanto o discurso historiográfico constitui uma operação racional e crítica, que desmistifica as interpretações, objectivando-as através de narrações que ordenam causas e efeitos, de modo a convencerem a que a sua re-presentação do passado é verdadeira. Se estamos de acordo com estas posições serão distintas os respectivos pressupostos epistemológicos, isto é se a historiografia reivindica a exactidão das suas leituras, a memória histórica limita-se ao verosímil e à idoneidade e fidelidade do sujeito – narrador.

Não entrando em profundidades direi que só uma concepção cientifica pode aceitar a separação entre a memória e a historiografia. Se é verdade que a história vivida se distingue da história escrita, o certo é que outras características típicas da memória (selecção, finalidade, representação...), também são importantes nos estudos historiográficos.

Afinal a historiografia contemporânea opera com perspectivas não contínua de tempo e reconhece a impossibilidade de se aceitar o vazio entre o sujeito-historiador e o seu objecto, o que matiza as pretensões à objectividade e universalidade. É certo que a memória e a instância construtora e solidificadora de identidades. A sua expressão colectiva também

actua como instrumento e objecto de poder(es), quer através da selecção do que recordamos (história social da memória), quer do que, consciente ou inconscientemente, silenciamos (história social do esquecimento). Por isso, só evocamos partes do passado outras porém são esquecidas e depreciadas, de modo que só os factos adornados se elevam como '*arquipélagos isolados*' a pontuar o sentido do tempo.

Não basta afirmar que o motor do conhecimento é o problema que o historiador coloca nos traços do passado. É que aquele só nasce no seio das mentes preocupadas por uma dada formação histórica e pela presença de memórias. A par da ânsia de acedermos à verdade, o questionário historiográfico educativo revela (acto de recordação) as preocupações do presente que o formula. Assim, o olhar do historiador a esses elementos de renovação pedagógica acontecidos no passado se enreda na sedução (e pretensão) consensualizadora da memória (colectiva e histórico-educativa), se souber confrontar questões como:

O que é que recordamos dos séculos XIX e XX que tenham sido renovações pedagógicas? E porquê?

Que versões desse passado registamos e preservamos?

O que é que ficou esquecido e ainda não foi narrado?

Qualquer adopção destas atitudes de procura segue-se o corolário do questionamento, da interrogação e interpretação. É este desafio de construir a História e a História da Educação sobre a validade dos factos e dos acontecimentos que vale a pena analisar (criticamente) e interpretar (hermeneuticamente). Confesso, que me é estranho a encruzilhada do presente e da memória. Daí o problema de sabermos se o passado – suporte do presente é atingível pelo conhecimento e de que forma.

Longo vai este discurso, que discurso não é. Trata-se de um simples alinhavar de palavras desalinhadas. Palavras em grande parte atrevidas e desnecessárias. Mas já que me atrevi e que os macei, permitam-me um minuto mais. Simplesmente, e tanto é para mim, como Presidente da Comissão Organizadora e Científica, para renovar as boas vindas a estas

paragens beirãs a todos os participantes e as minhas saudações e felicitações a todos que tornaram possível este V Encontro Ibérico.

Congratulo-me abrir as portas deste encontro, todos nos congratulamos oferecer o que temos e o que não temos. Formulo os melhores votos de grande sucesso científico. Um êxito, aliás garantido, face ao empenho das entidades organizadoras, à qualidade dos conferencistas, comentadores, moderadores e à motivação de todos os participantes, que seguramente contribuirão para um debate vivo, aprofundado e pluralista, no salutar confronto de ideias, experiências, projectos e perspectivas. Pedimos alguma compreensão para alguma falha ou deficiência manifestada na organização e ao longo destes dias.

E, por fim, evocar saudosamente a memória dos colegas e mestres que, definitivamente de nós afastados por vários motivos, em nós e connosco continuam. Pensemos e repensemos a história da educação, escrevemos e reescrevemos a memória e os factos históricos sobre a educação dos nossos dois países, pois tudo é pensamento e sentimento, por vezes emotivo nas suas narrações e abordagens discursivas, mas intimamente prende-nos e liberta-nos. Esta região beirã também é assim, nas suas paisagens e gentes, ou então sou eu que não aprendo a corrigir-me.

Pensar a História e em especial a História da Educação é pensar e sentir a vida.

Desejo sinceramente que este Encontro de História da Educação constitua um ponto de chegada e um ponto de partida para novos encontros e amizades. Os meus votos, em nome da Comissão Organizadora e em meu nome pessoal de uma boa estadia, de umas frutíferas sessões histórico-educativas, de um bom desfrute paisagístico, cultural e gastronómico de estas belas paragens do interior da Beira Baixa.

Sessão Temática - 1

A renovação Pedagógica
no liberalismo (Séc. XIX)

Oradores:

- **Bernat Sureda Garcia**
- **Rogério Fernandes**

Comentadores:

- **Eugénio Otero Urtaza**
- **Luis Alberto M. Alves**

Estado, colectivos sociales y renovación pedagógica en la España del siglo XIX

Bernat Sureda Garcia
(Universidad de las Islas Baleares)

Durante la II República, en aquellos años en que se buscaban fundamentos pedagógicos sólidos para un amplio proyecto de renovación educativa, Lorenzo Luzuriaga, uno de los hombres que mejor comprendió la necesidad de basar en principios teóricos la innovación del sistema educativo, nos ofrece un certero análisis del papel que habían tenido las ideas pedagógicas en el desarrollo de la educación española durante el siglo XIX. En síntesis, lo que nos viene a decir Luzuriaga es que en aquel siglo poco se había conseguido para que la influencia de las grandes corrientes pedagógicas tuvieran repercusiones en la práctica educativa. Incluso, afirma que a finales de siglo se había perdido la superficial influencia que durante la primera mitad del mismo habían tenido las corrientes pedagógicas europeas gracias a la labor de los exilados liberales.[1]

El siglo XIX contempla la construcción de los llamados sistemas educativos nacionales. Es decir, de las estructuras que debían permitir al Estado ofrecer el servicio público de la educación de forma paralela a lo que sucedía con la sanidad, los servicios de comunicación u otros. En la construcción de los sistemas educativos, las estructuras materiales, las disposiciones legales y los recursos financieros deben completarse con la configuración de unos esquemas de referencia teóricos, de una cultura

[1] LUZURIAGA, L. "Ideas pedagógicas de Cossío", Revista de Pedagogía, 165, (1935), p. 411.

pedagógica, de un conjunto de normas de actuación, de recursos metodológicos sustentados en concepciones antropológicas, psicológicas o sociales y avalados por la experiencia práctica o por la investigación científica o la reflexión filosófica.

La configuración de los sistemas escolares modernos y su capacidad de innovación y de adaptación a los cambios y a las necesidades sociales y culturales requiere de la elaboración, divulgación y asimilación, más o menos amplia, de recursos teóricos que den consistencia y sentido a las políticas educativas públicas o a sus alternativas sociales, que proporcionen un mínimo de cohesión a las actuaciones de los distintos agentes implicados, que legitimen prácticas escolares, modelos de actuación, convenciones, ejes de tiempo y espacio o construcción de las disciplinas.

La moderna historiografía pedagógica, al prestar atención al concepto de cultura escolar, al fijarse más en la construcción, la difusión y la recepción de los discursos pedagógicos en el tiempo, al interesarse por las mentalidades escolares, ha puesto en evidencia la importancia que tiene, para el funcionamiento de los sistemas escolares que, en cada momento histórico, se definan y racionalicen las subjetividades, se justifiquen las proyecciones en el mundo escolar de las identidades, los valores y los intereses colectivos y se integren en esquemas teóricos creíbles, coherentes y asimilables los valores y los principios éticos de los colectivos que impulsan un determinado modelo escolar desde el poder o desde sus diversas alternativas.

La construcción y desarrollo de los sistemas educativos nacionales o estatales durante el siglo XIX se da de acuerdo con la lógica de la modernidad en la que, como ha indicado recientemente el profesor A. Colom: "el orden es el lugar desde el que ha operado la racionalidad"[2]. Las construcciones científico-pedagógicas, convenientemente divulgadas y

[2] Colom, A. J. La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas teorías de la educación, Barcelona, Paidos, 2002, p. 93-94.

puestas al alcance de los mediadores educativos eran necesarias para reducir la incertidumbre y ordenar el universo educativo y la complejidad. Para reducir la inestabilidad y la inseguridad que creaban los cambios o las demandas de cambio, era necesario recurrir a teorías que proporcionasen asideros de seguridad, de complicidad y de acuerdo entre los profesionales que debían responder a estos cambios.

La vulgarización de las teorías educativas, es decir, el darlas a conocer de forma asequible para los maestros y profesores, aunque este proceso implicase una intencionada interpretación de las mismas en función de grupos de poder, era una condición necesaria para que las rutinas no fuesen la única orientación que guiase la actuación educativa[3].

La elaboración y divulgación de construcciones o teorías pedagógicas y de sus aplicaciones en el plano de la formulación de objetivos, de los métodos, de la organización escolar, de los contenidos, de la organización de las disciplinas, de las relaciones entre docentes y discentes, etc., es una tarea especialmente necesaria en las etapas en que el poder político pretende modificaciones importantes de los modelos escolares pero no deja de ser permanentemente necesario si se quiere mantener viva la capacidad del sistema para adaptarse al cambio, responder a las nuevas necesidades sociales o simplemente mantener un cierto grado de cohesión y consenso. La elaboración de discursos pedagógicos y su divulgación es también necesaria para que los modelos escolares y educativos alternativos puedan tener un cierto grado de desarrollo y de alcance social.

Aunque ya se ha hecho referencia al tema, es necesario insistir en la relación que debe establecerse entre la elaboración de un determinado discurso pedagógico, fundamentado en una determinada orientación

---

[3] Esta vulgarización no solo implica la formación del profesorado y de otros agentes educativos, condición imprescindible, sino también una divulgación, que implica mayores niveles de vulgarización, entre la población de manera que se incremente el consenso social a favor de aquellas ideas sin el cual su aplicación puede topar con fuertes resistencias.

científica o ideológica o confeccionado mediante un conglomerado de distintas aportaciones y los intereses de los grupos en el poder, y su voluntad en orientar de una determinada manera los sistemas escolares. Como ha indicado Jürgen Schriewen, en la construcción de los sistemas educativos nacionales francés y alemán, el desarrollo del sistema escolar y su orientación corre paralela a la formulación de "configuraciones nacionales de las ciencias de la educación" que suponen aportes teóricos y que legitiman los desarrollos escolares. Se dan en algunos casos incluso la complicidad manifiesta entre los teóricos de la educación y los políticos, con la alternancia de personas en uno y otro papel como fue en el caso de Ferdinand Buisson en Francia que alternó los cargos en el Ministerio de Instrucción Pública con la cátedra de Ciencias de la Educación de la Sorbona[4].

El objeto de esta comunicación es el de poner de manifiesto que en España, durante buena parte del siglo XIX, la débil actuación del Estado en la difusión del sistema escolar público se correspondió con una escasa atención a la configuración y difusión de conocimientos pedagógicos que impulsasen la modernización o simplemente diesen consistencia y coherencia a las actuaciones políticas y sentido y orientación a la labor de los agentes implicados en los procesos escolares. La deficiente actuación del Estado, en el apoyo de los procesos de elaboración y divulgación de teorías educativas, se da especialmente a partir de la implantación del moderantismo liberal y contrasta con la riqueza de propuestas y de canales de difusión de ideas que se observan en el primer período de implantación del régimen liberal.

En contraposición, a la débil intervención pública en los procesos de renovación pedagógica durante el siglo XIX, distintos colectivos inte-

---

[4] SCHRIEWER, J. "Estudios multidisciplinares y reflexiones filosófico-hermenéuticas: las estructuración del discurso pedagógico en Francia y Alemania", en RUIZ BERRIO, J. (ed.) La cultura escolar en Europa. Tendencias emergentes, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 231-269.

lectuales y sociales desarrollan una importante e influyente labor en la construcción de sistemas pedagógicos con alguna incidencia en los modelos y las prácticas escolares a pesar de la resistencia de las rutinas y de la oposición del conservadurismo.

La renovación pedagógica en los inicios del sistema educativo liberal

Como es sabido, el liberalismo alcanza el poder en España a partir de la muerte de Fernando VII, librara la batalla contra otras concepciones tradicionales de la sociedad durante el período 1834 a 1844, para finalmente triunfar y entrar en una etapa de consolidación en la que se imponen las concepciones del liberalismo más moderado. Es en esta etapa en la que se manifiesta más claramente la voluntad de configurar un sistema educativo al servicio de la consolidación de la sociedad liberal, sustentado en concepciones pedagógicas innovadoras. Es en estos años cuando, desde el ámbito del Estado, se crean instrumentos al servicio de la configuración y divulgación de una nueva cultura pedagógica que fundamentase y diese coherencia a todo el nuevo sistema educativo.

Desde principios del siglo XIX, dos son esencialmente las necesidades que impulsan el proceso de modernización pedagógica. La primera deriva de la voluntad de revisar unos procedimientos educativos que hasta aquel momento se habían dirigido a una minoría para dar respuesta de forma eficaz a una escolarización que se pretendía ampliar a toda la sociedad. Se trataba de superar una concepción educativa que consistía, como criticaba José Vargas Ponce en 1808, en: "evocar conocimientos góticos en góticos castillos, en iniciar en sus oscuros misterios a contadas personas de una determinada clase y con miras circunscritas"[5]. La popularización de la escolarización exigía una revisión de sistemas, métodos y procedimientos, nuevas formas de organización escolar y especialmente la superación de

[5] V(argas) P(once), J de, La Instrucción Pública único y seguro medio de la prosperidad del Estado, Madrid, Hijas de Ibarra, 1808, p. 2.

los sistemas de instrucción individuales. El segundo impulso a la modernización pedagógica se deriva de la lenta pero progresiva divulgación del cambio de concepciones que se inspira en las ideas del naturalismo pedagógico.

La búsqueda de una mayor fundamentación biológica y psicológica de la educación irá introduciendo transformaciones de amplio calado en las teorías y las prácticas educativas y exigirá una mayor formación del profesorado. La que se ha denominado revolución copernicana en educación, que sitúa el alumno en el centro del proceso de aprendizaje y desplaza de él al maestro y a los contenidos, implica una profunda revisión en el concepto de método educativo. El método pasa de ser un procedimiento para enseñar una determinada materia a ser un sistema que comporta una determina concepción antropológica y fundamentación psicológica que determinan distintos aspectos de la actividad educativa como: la selección de contenidos o de aprendizajes, la secuenciación de los mismos, las actividades de los alumnos, el papel del profesor, la selección de los recursos, etc. Al mismo tiempo, las metodologías educativas, al enriquecer su fundamentación teórica, se hacen más permeables a la influencia de concepciones sociales, políticas o ideológicas que inciden en el modelo antropológico o condicionan las bases psicológicas, determinando finalidades u objetivos de la educación y condicionando la aplicación práctica de estos principios de acuerdo con una determinada concepción del alcance social que debe tener la educación. La incidencia de estos dos factores, la ampliación de la escolarización y la transformación del concepto de educación, en ocasiones se complementan pero en otras pueden actuar de forma aislada e incluso contradictoria.

No siempre la voluntad de extender la escolarización se corresponde con una mayor y más rica fundamentación del modelo educativo y en otras la renovación de las concepciones educativas implica un cierto grado de elitismo y de dificultad para generalizar las innovaciones a colectivos sociales más amplios.

Los efectos de los dos factores mencionados los encontramos ya en las primeras décadas del siglo XIX en España. Las experiencias de aplicación de las ideas de Pestalozzi, primero en Tarragona a partir de 1803 y después en el Real Instituto Pestalozziano de Madrid entre 1806 y 1808, supusieron un primer intento de renovación pedagógica fundamentada en el paidocentrismo y en la fundamentación psicológica de la educación. La introducción en España del método de enseñanza mutua o Lancasteriano, y su amplia divulgación a partir de 1818, es un ejemplo de renovación pedagógica en la que prima la necesidad de extender la escolarización.

La introducción del método de Pestalozzi, a pesar de la escasa duración de las experiencias y de su reducido alcance, supusieron un intento de reforma profunda de las prácticas educativas. Es difícil saber hasta que punto Godoy, el impulsor de la iniciativa, fue consciente de la radical innovación que esta suponía. No cabe duda de que sí lo era Francisco Woitel, quien inició la experiencia en Tarragona y dirigió después, las primeras etapas del Instituto Pestalozziano y que había conocido personalmente a Pestalozzi. No se puede dudar tampoco del conocimiento que llegó a tener de las ideas de Pestalozzi, el secretario de Godoy, el valenciano Francisco Amoros quien dirigió el Instituto Pestalozziano en su segunda etapa y, como es sabido, después, exilado en Francia, desarrolló, inspirándose en las ideas del pedagogo suizo, los fundamentos de la gimnasia moderna. Podemos encontrar muchas pruebas, en los testimonios que se publicaron en aquella época, de que las ideas que fundamentaban la experiencia, que se pretendía llevar a cabo en el Instituto Pestalozziano, estaban sólidamente asentadas en un nuevo concepto de educación. Por ejemplo, en el discurso de apertura del Instituto Pestalozziano, Francisco Woitel destaca como una de las características del método que: "Se enseña a leer, escribir, dibujar, contar y pensar; pero de un modo más conforme a la naturaleza y al progreso de las potencias del niño; su juicio se cultiva con esmero; su memoria es representativa de las cosas que sabe, y no de vanas palabras; su vista se hace geométrica, y su carácter e índole se enderezan

hacia la virtud"[6]. Cuando se fijan los principios que deben regir el funcionamiento de la institución se señalan entre ellos: "No hay otro premio que el de un moderado elogio de las buenas acciones y aciertos de los discípulos"; "No hay otro castigo que el de la vergüenza de haber desmerecido el aprecio del Maestro y demás gentes"; "Si no se desarrollan las facultades intelectuales al mismo tiempo que las físicas, la educación es imperfecta, y no se saca todo el partido que se puede de unas y otras"[7]. Uno de los maestros que asisten como observadores al Instituto para aprender a aplicar el método afirma en un artículo publicado en 1807 refiriéndose a Pestalozzi: "Este grande hombre ha estado muy lejos de proponerse por fin inmediato de sus ejercicios aritméticos el enseñar a los niños a contar" y continua: "el objeto de Pestalozzi ha sido más elevado y de mayor importancia, queriendo que el hombre, así como con ejercitar mucho sus brazos aumenta su fuerza y robustez de sus miembros, haciéndole también ejercitar la razón (...) se propuso dar más energía a la potencia del entendimiento, y aumentar cuanto fuera posible la viveza de su imaginación".[8]

Los testimonios aportados a modo de ejemplo nos demuestran que el cambio en las concepciones educativas que implicaba el Instituto Pestalozziano, en relación a las que eran tradicionales en aquella época, era radical y en las distintas descripciones que tenemos de la experiencia se formulan ya de una forma más o menos clara los principios que orientaran la renovación pedagógica durante todo el siglo XIX. La noción de

---

[6] Vease: "Discurso que con motivo de la solemne apertura de la Real Escuela Pestalozziana leyó el capitán primero del Regimiento Suizo de Wimpffen Don Francisco Woitel, director de la misma escuela, en las Salas Consistoriales de la villa de Madrid, el día 4 de noviembre de 1806, Reproducido en Noticia de las providencias tomadas por el gobierno para observar el nuevo método de enseñanza primaria de Enrique Pestalozzi, Madrid, Imprenta Real, 1907, p. 56 y ss.

[7] Noticia de las providencias, ob. Cit. p. 46-48.

[8] Diario de Madrid, 29 de enero de 1807, p. 114.

enseñanza cíclica, de graduación, de atención a las características e intereses del desarrollo infantil, de una educación más basada en la experiencia que en las fórmulas verbales y en los libros y de la de educación integral, que ya encontramos en estas experiencias pestalozzianas, serán los pilares que, moldeados y compuestos de acuerdo con los intereses y necesidades de distintos colectivos sociales e ideológicos, fundamentarán las reformas pedagógicas posteriores.

El carácter innovador de las ideas aplicadas en el Real Instituto pestalozziano dificultaron su difusión entre unos maestros que carecían de suficiente formación para entenderlas[9]. La respuesta a la creciente necesidad de incrementar la escolarización que se dejaban sentir en el lento período de crisis del Antiguo Régimen, no se inspiró en las ideas pestalozzianas sino en el modelo de la enseñanza mutua de escasa fundamentación teórica y más fácil de divulgar y de aplicar con maestros poco capacitados. Impulsado primero por un grupo de notables pertenecientes a la Sociedad Económica Madrileña de Amigos del País y considerado como una panacea por los liberales durante el Trienio Constitucional, el método, inspirado en el desarrollo que del mismo había hecho los británicos A. Bell y J. Lancaster, tuvo una amplia difusión en España[10].

Los ensayos de aplicación del método de Pestalozzi y de enseñanza mutua y su posible contribución a la innovación pedagógica en España deben situarse en el contexto de crisis del Antiguo Régimen en España. Son ensayos aislados que, aunque contaron con más o menos ayuda oficial, no respondían a una política sistemática de innovación ni encontraban

---

[9] SUREDA GARCIA, B. "La influencia de Pestalozzi entre los maestros españoles en el siglo XIX" en RUIZ BERRIO, J.; MARTINEZ NAVARRO, A.; GARCÍA FRAILE, RABAZAS, T. (eds), La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas, Madrid, Endymion, 1998, p. 135-248.

[10] Véase: SUREDA GARCIA, B. (1978): "Un modelo de influencia extranjera en España. El lancasterianismo y sus repercusiones en Mallorca", en Educación i Cultura 1978, pp. 35-40.

apoyo en un sistema organizado de divulgación de las innovaciones y formación del profesorado.

No fue hasta después de la muerte de Fernando VII en 1833 cuando, con la llegada al poder de los liberales, la innovación pedagógica se convierte en uno de los instrumentos para la configuración del sistema nacional de instrucción pública. Como se ha indicado será en la década de 1834 a 1844 cuando, coincidiendo con la primera etapa de implantación del régimen liberal, es más evidente la intención de emprender desde las esferas oficiales una reforma pedagógica que fundamentase y diese consistencia teórica al conjunto de actuaciones educativas estatales.

Como es sabido, el personaje clave de este período es Pablo Montesino quien fue el inspirador de la mayoría de realizaciones de este período y el que imprimió una unidad a todo el proceso coordinando los proyectos y las realizaciones prácticas con la divulgación de ideas pedagógicas innovadoras[11].

Montesino recuperó el espíritu comparativista que ya había influido en las experiencias pestalozzianas y en menor medida en las de aplicación del método de enseñanza mutua, se inspiró básicamente en Pestalozzi, y por supuesto en Rousseau, pero conoce también la labor de J. B. Bassedow, reformador del sistema educativo prusiano; de los discípulos de Pestalozzi, P. E. Fellenberg, C. Lippe o Ch. Mayo; la del pastor protestante de Estrasburgo F. Oberlin y las experiencias que desde el socialismo utópico impulsaba en Inglaterra R. Owen y su colaborador en el desarrollo de la educación de párvulos S. Wildespin, entre otros autores. Su exilio en Inglaterra, durante la última etapa del absolutismo le había servido de atalaya para contemplar los cambios educativos y pedagógicos que se gestaban en la Europa de aquellos años.

En este caso lo que me interesa recalcar de P. Montesino es su convicción de que la innovación pedagógica necesaria no sería posible sin

---

[11] Véase: SUREDA GARCIA, B. Pablo Montesino. Liberalismo y educación en España, Palma, Prensa Universitaria, 1984.

una labor de formación del profesorado y de divulgación de los principios innovadores. De acuerdo con este objetivo deben interpretarse sus realizaciones más importantes como fueron: el impulso y la dirección de la Escuela Normal Central de Maestros, la dirección del *Boletín Oficial de Instrucción Pública* y su dedicación a la publicación de obras y artículos pedagógicos.

Montesino es un teórico de la educación que cree en el proyecto político de impulsar un sistema educativo público al servicio de los ideales liberales, que inspira este proyecto y que elabora recursos teóricos necesarios para fundamentarlo y a la vez los divulga utilizando un lenguaje comprensible para los maestros de aquella época, convencido de que una mejora de la formación de estos era el requisito fundamental para conseguir el éxito de la empresa.

El 26 de noviembre de 1838 se aprueba el "Reglamento Provisional de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria" como complemento del "Plan Provisional de Instrucción Primaria" de julio del mismo año. Es sin duda un documento redactado por el propio Montesino. En pocas ocasiones a lo largo de la historia de la legislación educativa en España encontramos un texto legal redactado con tanto interés por dar a conocer los fundamentos que inspiran la norma. Una voluntad que queda claramente expresada en el amplio preámbulo cuando se afirma: "Tratándose (...) de establecer algunas prácticas poco conocidas por el mayor número de maestros que han de adoptarlas, es preciso no sólo expresar las cosas que deben hacerse, sino la manera de hacerlas y la razón en que se fundamentan"[12].

El *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, primera publicación oficial o semioficial, como se define, dedicada específicamente a los temas educativos y que P. Montesino dirigió desde sus orígenes en febrero de 1841 hasta

[12] Reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental, 26 de noviembre de 1838, reproducido en el Boletín Oficial de Instrucción Pública, Tomo I, (1841), p. 389.

diciembre de 1843, fue una publicación que dedicaba tanto espacio a los artículos de información y reflexión pedagógica como ha reproducir las disposiciones oficiales. Muchos de los artículos publicados, la mayoría escritos por el mismo P. Montesino, por su hijo Cipriano o por otros destacados representantes del pensamiento educativo liberal como Ramón de la Sagra o Javier de Quinto, informan sobre los avances de la instrucción pública en Europa, explicaban las ideas de los pedagogos de la época o daban a conocer recursos metodológicos y técnicas para aplicar en la escuela.

Otra pieza clave de la difusión de un cuerpo de doctrina pedagógica era la creación centros para la formación de maestros. Las instituciones que propone Montesino superan el concepto de Escuela Normal que en épocas anteriores se había tenido. La Escuela Normal era, hasta aquel momento, una escuela primaria que servía como modelo para la aplicación de un determinado método o sistema. De acuerdo con esta interpretación se habían intentado crear escuelas normales pestalozzianas o lancasterianas. Para P. Montesino las Escuelas Normales debían ser centros de formación teórica y práctica en los distintos principios y técnicas de enseñanza: "La escuelas de que vamos a tratar – afirma en uno de sus artículos – no son las que últimamente se titulaban entre nosotros escuelas normales, ni aun lo que en nuestro idioma expresa la palabra *normal*. Mejor les convendría el nombre de *seminarios de maestros*, así se llaman en efecto muchas veces cuando se quiere significar con precisión el verdadero objeto"[13]. La creación en 1839 de la Escuela Normal de Madrid, de la que P. Montesino fue su director y la creación de Escuelas Normales en las capitales de província hasta un total de 42 hasta 1845 demostraban la voluntad de construir una red de establecimientos que impulsasen la formación pedagógica del profesorado de enseñanza primaria.

---

[13] "Escuelas Normales. Su objeto principal. Su organización. Medios y modos de establecerlas. Ventajas que deben resultar de su establecimiento". Boletín Oficial de Instrucción Pública, tomo I (1er semestre de 1841), p. 83.

A finales de 1843 el transito desde la monarquía absoluta al Estado liberal se había completado. La revolución había conseguido romper con los fundamentos jurídicos y políticos del Antiguo Régimen. La intensa confrontación que se había producido entre las distintas concepciones del liberalismo para definir el alcance de las transformaciones que era preciso llevar a cabo se decantaba definitivamente a favor del sector más moderado. Los principios de paz y orden se imponían y las concepciones más radicales quedarán relegadas del poder. Para los moderados, la centralización y el control político e ideológico del sistema educativo se convirtió en un objetivo más importante que el de impulsar su capacidad de innovación y adaptación a los avances científicos y a las necesidades sociales. El Estado liberal, en manos de los más conservadores, renunció a liderar cualquier proceso de modernización pedagógica e incluso, recelando de ella, desmontó los instrumentos que se habían construido durante la primera etapa.

Conservadurismo y renovación pedagógica en la consolidación del sistema educativo liberal

A mediados de agosto de 1843 se publica en el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* un artículo sin firma pero que puede ser atribuido a Pablo Montesino con el significativo título de "De la poca firmeza de las opiniones que actualmente dominan en materias de instrucción pública". En él se expresan quejas a la falta de debate y de orientación en la política educativa. "...la falta de un sistema cualquiera seguido por algún tiempo con cuidado, priva de casi toda su fuerza moral a las resoluciones del Gobierno y produce una continua inestabilidad; mal más perjudicial quizá en los asuntos de instrucción pública que en todos los demás asuntos gubernativos"[14], se afirma. El artículo califica la situación de "estado de

[14] "De la poca firmeza de las opiniones que actualmente dominan en materias de instrucción pública", Boletín Oficial de Instrucción Pública, n.° 62 (15 de septiembre de 1843), p. 224.

vacilación" de "incertidumbre" que causa: "tanto perjuicio de los adelantamientos de las ciencias como del servicio público". Es sin duda la manifestación de un sentimiento de frustración entre aquellos que han confiado y dedicado sus esfuerzos a construir un sistema educativo moderno y que creen en que es necesario que el Estado impulse la modernización pedagógica y no se limite solamente al control administrativo.

La orientación conservadora, que se va imponiendo en la actuación pública, buscaba la consolidación del Estado liberal al servicio de los intereses de los grupos oligárquicos y el cierre del proceso de cambios iniciados con la instauración del régimen liberal. Se da por bueno un sistema educativo que ha conseguido algunos avances en la escolarización, que ha configurado una enseñanza secundaria que responde, más que a las necesidades, a las ansias de promoción social de algunos sectores de la burguesía, se cuenta con centros de formación de maestros que, aunque impartan una formación profesional muy deficiente, servirán para orientar ideológicamente, a los docentes y se ha iniciado un proceso de centralización y de control del sistema que se completará con la Ley Moyano de 1857.

Los síntomas de esta orientación son evidentes. En 1847 desaparece el *Boletín Oficial de Instrucción Pública* y las informaciones sobre educación se incluyen en el *Boletín Oficial del Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas* abandonándose la difusión de ideas pedagógicas y limitando la información a las disposiciones legales. Las Escuelas Normales dejarán de ser aquellos centros difusores de ideas pedagógicas tal como las había planteado P. Montesino. Como ha indicado J. Ruiz Berrio, durante la etapa decimonónica "el Estado y las fuerzas vivas mantuvieron respecto a las Normales una política que en el mejor de los casos se puede caracterizar como de abandono oficial"[15]. Como nos recuerda el mismo autor, incluso

---

[15] RUIZ BERRIO, J. "Principales etapas históricas de la formación del professorado en España" en VEGA GIL, L. (coord.) Pablo Montesino y la modernización educativa en España, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo, Diputación de Zamora, Caja de España, 1998, p. 108

estos centros fueron visto como peligrosos ideológicamente por los gobernantes ultramontanos y neocatolicos que llegaron a plantear su supresión en 1868 mediante una Ley promovida por el ministro Severo Catalina.

Leoncio Vega, quien ha analizado los manuales de pedagogía que se utilizaban en las Escuelas Normales durante el siglo XIX, llega a conclusiones muy significativas afirmando que: "la pedagogía normalista española, llevada de sus impregnaciones tradicionales, sirve de freno a la difusión e implantación de las ideas pedagógicas modernas del pensamiento rousseauniano y del sistema representado por Basedow, debido al choque con principios arraigados en la sociedad española de la que los polígrafos normalistas son una expresión"[16]. Vega, concluye su trabajo afirmando que: "la literatura pedagógica normalista española durante el siglo XIX recibe impregnaciones de distintas fuentes del marco europeo, de contenido educativo, instructivo, metodológico e ideológico variado, programa pedagógicamente ecléctico, intentando conjugarlos en su oferta práctica a las Normales, que se movía, en líneas generales, entre las coordenadas idealista, intelectualista, verbalistas, moralizantes y religiosas"[17]. La pedagogía oficial de la época moderada, y podríamos citar como representante destacado a Mariano Carderera Poto, se orienta más a filtrar y reorientar en clave conservadora la influencia de las grandes corrientes pedagógicas renovadoras europeas que ha promover su difusión. Como un ejemplo más de las contradicciones que presenta de la pedagogía española decimonónica, y especialmente la pedagogía que se enseñaba en las Escuelas Normales, cabe hacer referencia a Julián López Catalán, quien divulgó las ideas de Fröbel en España pero que acabó criticando su fundamentación naturalista y se posicionó contra Rousseau, Pestalozzi y Owen[18]. Una muestra más

---

[16] VEGA GIL, L. "Las corrientes pedagógicas europeas a la luz del movimiento normalista español del siglo XIX", Historia de la Educación, n.° 4 (1985), p. 129.

[17] Idem, p. 138.

[18] Véase GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. "Educación infantil e industrialización en Catalunya", en Historia de la Educación, n.° 10 (1991), p. 137.

de que no se había entendido aun el cambio de concepción de la infancia introducido por Rousseau y que está en la base del reformismo pedagógico contemporáneo.

Otros seguidores de la orientación marcada por Pablo Montesino, como Laureano Figuerola, comprometido en principio con la política oficial, se decepcionaran y apoyaran las alternativas pedagógicas más progresistas.

Frente a este panorama caracterizado por la escasa atención de los poderes públicos a la difusión y renovación del sistema educativo, nos encontramos con un conjunto de alternativas sociales que impulsarán la reflexión pedagógica en todas sus dimensiones política, antropológica y metodológica y que tuvieron más o menos capacidad, según los casos, de aplicar sus ideas a la práctica. Son corrientes de opinión que se inspiran en las grandes corrientes pedagógicas y que hilvanan las ideas educativas con la crítica social y política de acuerdo con los específicos intereses de los colectivos que las impulsan.

Las escasas posibilidades de acceso a la cultura y a la instrucción a través de las instituciones públicas potenció las dimensiones educativas de las nuevas formas de sociabilidad burguesa. Una rica red asociativa, fomentada por la voluntad de influir social y políticamente en el marco de un sistema que marginaba del poder una parte importante de las tendencias ideológicas que se manifestaban, fue tejiéndose desde la implantación del régimen liberal y desarrollándose especialmente durante la segunda mitad del siglo. Serán asociaciones de tendencias y bases sociales muy diversas, algunas incluso variaran sus posiciones ideológicas a lo largo de su existencia pero que coincidirán en ser alternativas a las instituciones culturales oficiales y focos de instrucción y de debate. En principio, la iniciativa de este proceso asociativo correspondió a la burguesía para extenderse posteriormente a les sectores populares. Bajo nombres diversos ateneos, liceos, círculos, casinos, etc. estas instituciones de ocio, difusión cultural e instrucción fueron también espacios de debate de temas educativos y contribuyeron a la divulgación de nuevas ideas pedagógicas.

No tenemos estudios que analicen en profundidad el debate pedagógico que se dio en estas asociaciones pero de algunos trabajos se desprende que los temas educativos estuvieron muy presentes en los ciclos de conferencias y en los debates. Recordemos a título de ejemplo: la cátedra de *Moral y educación pública* que se creó en el Ateneo de Madrid el 1838 encargada a Ramón de la Sagra uno de los colaboradores de P. Montesino y persona sensibilizada por el tema de la educación de las clases populares[19]; la lectura pública de trabajos de Laurea Figuerola en la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción creada en 1846 por Carles Carreras d'Urrútia promotor también del Colegio Carreras (1835) un experiencias escolar renovadora dirigida a la burguesía liberal moderada[20]; la convocatoria por parte del Ateneo Balear en 1864 de un concurso para premiar el mejor trabajo sobre educación de adultos del que resultó ganador el trabajo del maestro catalán Luis Puig y Sevall publicado al año siguiente con el título de *Organización de las escuelas de adultos*, que sería una de las obras de referencia para el desarrollo de este tipo de instrucción[21].

El interés por la formación de los obreros y de las clases populares será también un tema central en el discurso del liberalismo democrático y del republicanismo, muy crítico con la poca atención que prestaban los poderes públicos a la difusión de la instrucción. Esta crítica recibió apoyos doctrinales de la influencia del socialismo utópico que ya se deja sentir en autores como Ramón de la Sagra. A la divulgación de las ideas de E.

---

[19] René Aymes, J. "L'education populaire en Espagne au cours de la première moité de XIX siècle: problèmes idéologiques et réalisations" en Guereña, J. L.; Tiana, A., Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX, Madrid, Casa Velázquez, 1989, p. 65.

[20] Casassas, J. (coord.), Els intel·lectuals i el poder a Catalunya (1808-1975), Barcelona, Pòrtic, 1999, p. 83.

[21] Guereña, J. L. "Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea", en Escolano, A. (direc.) Leer y escribir en España. Docientos años de alfabetización, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruiperez, Editorial Pirámide, 1992, pp. 295-296.

Cabet contribuyó la actividad del catalán Narcis Monturiol con sus publicaciones periódicas: *La Madre de Familia* (1846), *El Padre de Familia* (1849) y *La Fraternidad* (1847) obras en las que se defiende que la instrucción de las clases trabajadoras es el instrumento básico para regenerar la sociedad, promover su moralización, reducir los efectos negativos de los cambios sociales e impulsar el progreso[22].

La importancia que concede Monturiol a la familia como institución educadora y moralizadora; su defensa de la educación física y moral desde la primera infancia y su propuesta de basar la educación intelectual en la experiencia, coinciden con el pensamiento pedagógico más sólido y renovador que desde Rousseau pasando por los grandes pedagogos del siglo XIX nos conducirán a la Escuela Nueva.

Seguidor de las ideas fourieristas y cabetianas fue también el mallorquín Geroni Bibiloni, catedrático del Instituto Balear quien en 1848 publicó un folleto titulado *Cristianos-socialistas*[23] que representa una muestra del pensamiento católico progresista de esta epoca[24].

Desde el punto de vista pedagógico Bibiloni recupera el sentido revolucionario de la educación que había arrinconado el liberalismo conservador. En la obra critica el estado de abandono en que se encuentra la educación del pueblo una situación que favorece la explotación y las situaciones de injusticia[25].

---

[22] Vease RIERA TUÈBOLS, S. Narcis Monturiol. Una vida apassionant, una obra apasionada. Barcelona, Generalitat de Catalunya-Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tenològica, (CIRIT), 1986.

[23] BIBILONI, G.: Cristianos-socialistas, Palma, Imprenta de Pedro José Gelabert, 1848.

[24] Vease FERRER FLÓREZ, M. Socialismo y utopía en Mallorca. Jeroni Bibiloni (1802-1876), Palma: Lleonard Muntaner, editor, 1996.

[25] LLINARES, J.: "El valor pedagògic de l'obra de Jeroni Bibiloni: Socialisme Utòpic i Pedagogia a la Mallorca progressista del segle XIX". En Escola i Estat. Actes de les 7enes. Jornades d'Història de l'Educació als PPCC., Perpinya, 1985. Vic, Ed. Eumo, pp. 437-444.

Encuadrado en esta misma tendencia ideológica puede citarse también al pensador demócrata murciano de influencia socialista Fernando Garrido quien en 1859 publicó en Barcelona un conjunto de artículos y poemas con un prólogo de Francesc Pi i Maragall[26]. En varios de estos artículos desarrolla sus ideas educativas muy críticas con el abandono de la educación popular. Defiende una instrucción racional que debe ser universal y gratuita, que combine la enseñanza práctica y la teórica que se adapte a las aptitudes de los niños y niñas, que se desarrolle en contacto con las actividades domésticas, agrícolas e industriales utilizando los: "jardines, establos, talleres y campiñas, invernáculos y estanques, que serán otras tantas cátedras en que se ilustran las operaciones mecánicas con las explicaciones de la ciencia"[27].

Esta sensibilidad social la encontramos también en la obra del médico Pere Felip Monlau, representante del progresismo liberal barcelonés y considerado como el introductor en España del higienismo, quien en 1840 ya propone crear casas-cuna para los hijos de los obreros pobres[28]. Más tarde el1856 publicó una memoria sobre las medidas higiénicas que debía tomar el gobierno a favor de las clases trabajadoras[29]. Entre estas medidas se incluye la difusión de escuelas de párvulos y de educación elemental para obreros organizadas de acuerdo con los principios del higienismo y visitadas diariamente por un inspector médico. Solicita también Monlau medidas para regular el trabajo de los niños en las fábricas.

---

[26] AJA, E. Democracia y socialismo en el siglo XIX español. El pensamiento político de Fernando Garrido, Madrid, Editorial Edicusa, 1976.

[27] Reproducido en GARRIDO, F. La federación y el socialismo, Barcelona, editorial Labor, 1975, p. 192.

[28] MONLAU, P. F. De la instrucción pública en Francia, Barcelona, A. Bergnes, 1840.

[29] MONLAU, P. F. Higiene Industrial. ¿Qué medidas higiénicas puede dictar el Gobierno a favor de las clases obreras?. Memoria para optar al premio ofrecido acerca de esta cuestión por la Academia de Medicina y Cirugía de Barcelona, Madrid, Imprenta de M. Rivadeneyra, 1856.

Como ha podido verse, como reacción a la escasa atención que presta el Estado liberal a la educación, aparecerán, durante las décadas cuarenta y cincuenta del siglo XIX, opiniones que desde distintas plataformas critican la falta de educación de las clases populares y las prácticas tradicionales de enseñanza. La burguesía más progresista ve como peligroso para sus propios intereses la falta de instrucción que puede traer como consecuencias que las clases trabajadoras se vean seducidas por las ideas revolucionarias. Frente a una educación selectiva, intelectualista y dogmática se interesan por formulas educativas más accesibles al conjunto de la población, más prácticas y basadas en la experiencia y en el desarrollo integral, recuperando la función de la educación como elemento de cohesión social que había tenido en los orígenes del liberalismo y la tradición naturalista que se había introducido ya con las primeras experiencias pestalozzianas. Es una burguesía progresista, que tienen aun escasa incidencia práctica pero que esta poniendo las bases de un proyecto político pedagógico que se opone al que impulsa el liberalismo conservador. Si desde el poder en 1851 se negaba el permiso para crear escuelas de adultos con aquella famosa frase de que "no necesitamos hombres que piensen sino bueyes que trabajen", desde el liberalismo progresista se contestaba con aquella otra publicada en *El Centinela Barcelonés en 1855*: "Enseñad al Pueblo, hacedle decente y el triunfo de la libertad está asegurado y la tranquilidad y el orden siempre imperarán"[30].

Las alternativas pedagógicas de la burguesía progresista, del movimiento obrero y de los colectivos docentes

La revolución del 1868 abre un período en el que progresistas, demócratas y republicanos ensayarán formulas para reconducir la actuación pública de acuerdo con los principios del liberalismo más radical que el

[30] "Pasado y presente y porvenir del trabajo", El Centinela Barcelonés, (20 de septiembre de 1855), p. 1.

moderantismo había arrinconado. La inestabilidad que se vivió hasta la Restauración no consiguió mejorar la capacidad de los poderes públicos para intervenir en la renovación educativa, pero el clima de libertades favoreció la organización y manifestación de los distintos colectivos sociales y la recepción de las distintas corrientes de pensamiento que se manifestaban en aquella Europa cambiante y en plena ebullición. La influencia de la pedagogía alemana, especialmente intensa en el caso de los krausistas, del positivismo darvinista, de Compte y Spencer, un poco más tarde, y de la pedagogía de los internacionalistas que se difunde entre los círculos del movimiento obrero, vendrá a renovar el debate pedagógico y a dar consistencia teórica a propuestas educativas que relacionan instrucción con democracia o con emancipación obrera.

Estos mismos colectivos, que relacionan nuevas concepciones pedagógicas con críticas al sistema político y a la situación social, impulsaron plataformas y instrumentos diversos para la difusión de las nuevas ideas pedagógicas. El más influyente de estos colectivos fue el que aglutinó la Institución Libre de Enseñanza, con un núcleo intelectual con gran capacidad para generar y elaborar discursos teóricos y con instrumentos muy potentes para divulgar sus ideas entre los que destaca el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Como es sabido, los hombres de la Institución Libre de Enseñanza – uno de los núcleos de la renovación pedagógica española más estudiados – combinaron un proyecto de regeneración política y cívica con la defensa de un modelo educativo que asumía claramente el cambio de concepción de la infancia introducido por Rousseau y difundido por Pestalozzi, Fröbel, Spencer entre otros. La influencia de la ILE, fue muy importante para que, en las dos décadas finales del siglo XIX, el Estado recuperase un cierto protagonismo en la orientación de la renovación pedagógica cuyas manifestaciones más importante fueron la creación el 1882 del Museo Pedagógico Nacional y los apoyos que desde la administración se prestaron a la organización de los congresos pedagógicos.

Además de a la Institución Libre de Enseñanza cabe hacer referencia a otros colectivos que impulsaron la renovación pedagógica durante el siglo XIX, elaborando propuestas teóricas más o menos sistemáticas, divulgándolas y aplicándolas con mayor o menos alcance.

Con la Restauración, el recorte de las libertades y derechos políticos volverá a recluir a los sectores intelectuales progresistas en el ateneismo y en el debate cultural desde donde se plantearan las bases del regeneracinismo y se intentará compensar la escasa difusión cultural y de la instrucción. Ateneos como el de Madrid o el barcelonés y asociaciones como la madrileña El Fomento de las Artes, la Sociedad Barcelonesa de Amigos de la Instrucción o la Asociación Pedagógica de Pontevedra por poner tres ejemplos, ligados a la organización de Congresos Pedagógicos, de muchas otras distribuidas en todo el territorio del Estado, contribuyeron a impulsar el debate educativo y a dar difusión a nuevas ideas pedagógicas. Es aportación, que desde el punto de vista de la renovación de las ideas pedagógicas, no tenemos suficientemente estudiada[31].

Con mayor coherencia ideológica y doctrinal se manifiesta a partir de la revolución de 1868 otro núcleo de renovación pedagógica representado por los colectivos obreros de influencia internacionalista que, siguiendo las directrices del pensamiento pedagógico anarquista, construirán un cuerpo sólido de doctrina pedagógica, articulado en un proyecto político que pretendía la emancipación de la clase trabajadora, que inspiró experiencias renovadoras en la práctica escolar y se proyectara en el siglo XX en modelos escolares de tanta difusión como el de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia. El interés por la instrucción de las clases trabajadoras y

[31] Sobre la relación de estas asociaciones con los Congresos Pedagógicos del último tercio de siglo vease BATANAZ PALOMARES, L. La educación española en la crisis de fin de siglo, Cordoba, Excema. Diputación Provincial de Cordoba, 1982. Sobre los Congresos Pedagógicos organizados en Galicia véase: COSTA RICO, A. Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República, Santiago, Conselleria da Presidencia e Administración Pública, Xunta de Galicia, 1989, pp. 239-269.

por transformar las concepciones educativas tradicionales, aparece desde el inicio de la influencia de las ideas de la Primera Internacional durante el Sexenio Revolucionario. El éxito que tuvieron las tesis bakuninistas entre los círculos obreros españoles reforzó la valoración de los temas educativos con ideas pedagógicas que desde el punto de vista político quieren romper radicalmente con una escuela controlada por el Estado, la burguesía o la Iglesia y que se inspiran en las ideas de autores como Proudhon, Bakunin o Robin. La recuperación de la tradición naturalista, el concepto de educación integral y la defensa de una enseñanza universal y laica basada en principios científicos, serán sus aportaciones más importantes[32].

Las ideas introducidas por los internacionalistas influyeron, combinadas en algunos casos con las de la Institución Libre de Enseñanza o con otras de carácter laicista, en el desarrollo de una amplia red de escuelas racionalistas y laicas que se desarrollaron durante la Restauración y que tuvieron un carácter antitradicional y renovador.

Hay que hacer referencia también a la renovación pedagógica impulsada por los docentes, especialmente los de enseñanza primaria, que de forma individual o agrupados en asociaciones profesionales, se convirtieron en elementos activos en la elaboración de propuestas pedagógicas, en la mayoría de los casos muy ligadas a la práctica, que pudieron ser ampliamente divulgadas mediante una amplia red de revistas profesionales. Como indicó

---

[32] Sobre la educación anarquista en el siglo XIX véanse los trabajos de LIDA, C. E. "Educación anarquista en la España del Ochocientos", Revista de Occidente, 97 (1971), 34-47; BOYD, C. P. "Els anarquistes i l'educació a Espanya (1868-1909), Recerques, 7 (1978), 57-79; TIANA FERRER, A. "La idea de enseñanza integral en el movimiento obrero internacionalista español (1868-1881), Historia de la Educación, 2 (1983), 113--121; HERNANDEZ DIAZ, J. M. "La educación de la mujer en la Primera Internacional en España (1869-1881)" en VI Coloquio de Historia de la educación: Mujer y educación en España, 1868-1975, Santiago de Compostela, Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Santiago, 1990, pp. 185-193; HERNANDEZ DIAZ, J. M. "Influencias europeas en las propuestas educativas de la Primera Internacional en España", Historia de la Educación, 11 (1992), 205-230.

A. Checa Godoy en su censo de la prensa pedagógica en España, en 1867 existían ya 36 publicaciones pedagógicas publicadas en todo el territorio del Estado, un número que se incrementó notablemente con la Restauración y la aparición de numerosas asociaciones profesionales del magisterio[33]. Son revistas cuyo contenido no tenemos suficientemente estudiado, de diversa orientación ideológica y entre las profesionales dominan los temas relacionados con las reclamaciones y problemas laborales del magisterio, pero en algunos casos sirvieron de instrumento de divulgación de experiencias y de innovaciones pedagógicas. Por ejemplo, A. J. Colom ha demostrado que *El Magisterio Balear,* publicación creada en 1873 y órgano de la Asociación de Maestros de Baleares, aunque se dedico básicamente a la defensa de intereses corporativos, incluya en sus páginas información sobre las innovaciones educativas que se llevaban a cabo en Europa y Estados Unidos, información tomada en muchos casos de otras revistas profesionales que se publicaban en la época[34].

Son estas mismas revistas y la participación en los Congresos Pedagógicos las que nos muestran un sector inquieto del profesorado de enseñanza elemental atento a las reformas educativas que además divulgan sus experiencias e ideas. Los estudios sobre el maestro menorquín Joan Benejam i Vives de Isabel Vilafranca o de Antonio Molero Pintado en relación al alcarreño Eugenio Bartolomé y Mingo, por poner dos ejemplos, demuestran que algunos maestros del período final de siglo habían asimilado buena parte de las ideas más innovadoras de la pedagogía decimonónica y entroncan ya con las ideas de la Escuela Nueva[35].

---

[33] CHECA GODOY, A. "Aportaciones para un censo de la prensa pedagógica en España", Historia de la Educación 5 (1986), p. 502-503.

[34] COLOM, A. J. "El comparativismo pedagógico y la crítica educativa en los primeros años de la Restauración", en RUIZ BERRIO, E. La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 115-125.

[35] En 1899 J. Benejam escribe ya estas palabras:" Es menester que el niño obre por su cuenta, una vez excitado y dirigido por el maestro; es menester algo de esfuerzo

Por último cabe hacer referencia, como impulso de la renovación pedagógica, al amplio movimiento regeneracionista que se apreciará con fuerza a finales de siglo con fundamentos sociales e ideológicos diferentes que reclama la modernización del país, la democratización de las estructuras políticas y que coincidirá en ciertas propuestas centrales en el panorama de la renovación pedagógica como ha demostrado recientemente Maria del Mar del Pozo Andrés.[36]

Un modelo particular de regeneracionismo es el que encontramos en Cataluña donde durante el siglo XIX se va generando un sentimiento de identidad particular que se va extendiendo entre sectores sociales diversos. En una sociedad que avanzaba en el proceso de industrialización con sus múltiples consecuencias, la deficiente capacidad del Estado para modernizar, avanzar en el proceso de cohesión social y aportar la formación que la sociedad reclamaba, van apareciendo los primeros indicios de la voluntad de configurar un proyecto pedagógico alternativo al oficial. La reflexión sobre la necesidad de recuperar la lengua y la cultura propia en el ámbito

---

propio, de trabajo personal, y en ello se funda lo que llamamos método activo, porque estimula la actividad del niño con el desenvolvimiento de todas sus fuerzas. (.....) Por manera que el método activo no se limita á ejercicios de inteligencia, sino que abarca el individuo por entero, porque por entero vive y por entero se manifiesta. Así es que, además de la inteligencia, debe trabajar la voluntad y el sentimiento; como debe trabajar también los órganos: todas las energías anímicas y corpóreas caen bajo el dominio de dicho método" La alegria de la escuela, Ciutadella, Imprenta y Librería de Salvador Fábregues, 1899, pp. 194-197. Sobre Benejam véase: VILAFRANCA, I. "El maestro Benejam i Vives: una visión pedagógica" en Publicacions des Born. Treballs de la Secció d'Estudis, n.° 9 (abril 2001), 41-70; COLOM CAÑELLAS, A. J. "Les idees pedagògiques de Joan Benejam a través dels seus escrits "mallorquins" (segle XIX)" Revista de Menorca, vol I (1996), 29-42. Sobre Bartolomé Mingo, véase: MOLERO PINTADO, A. Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo, Alcalá, Universidad de Alcalá, 1999.

[36] POZO ANDRËS, M. del M. del, Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939), Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

escolar, impulsará también un proceso de modernización y renovación pedagógica y que acabará cuajando, con el apoyo de las instituciones en manos del catalanismo político, en el amplio movimiento de renovación pedagógica que vivió Cataluña en las primeras décadas del siglo XX. Las aportaciones de Valentí Almirall a la formulación de un proyecto político--pedagógico propio para Cataluña y de Francesc Flos i Calcat como precursor de las ideas pedagogía del siglo XX a partir de su interés por la enseñanza en catalán, han sido destacadas por diversos autores.[37]

Conclusión

Durante el siglo XIX, y especialmente en la segunda mitad del siglo, la renovación pedagógica en España no es sólo el resultado de la difusión de los avances en las ciencias de la educación. Los proyectos pedagógicos renovadores son impulsados básicamente desde alternativas ideológicas y políticas que reflejan intereses sociales cuya manifestaciones educativas y culturales se ven especialmente motivadas por la falta de democratización del sistema y por las limitadas posibilidades de participación política. La nueva concepción de la infancia que es el motor que impulsa la renovación pedagógica contemporánea sólo puede ser asimilada plenamente si se corresponde con un cambio en las concepciones políticas y sociales, en las que el individuo asuma todo su protagonismo como ser humano y como ciudadano. El análisis del la renovación pedagógica durante el XIX nos permite generalizar a toda la época contemporánea la hipótesis de que en España el Estado sólo ha sido un motor de innovación educativa

---

[37] Véase: PUJOL i FABRELLES, D. Els orígens de l'escola catalana. Dels primers tempteigs de bilingüisme escolar a l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (1869-1902), Barcelona, CEAC, 1998; GONZÁLEZ-AGÂPITO, J.; VILANOU, C. "Introducció" en FLOS I CALCAT, F. Las escolas catalanes, consideradas com á base principal y necessaria pera la propagació de la causa regional (1886), edición facsímil, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1980.

en aquellas épocas en que los gobernantes pretendían también cambios sociales o políticos e impulsar el proceso de modernización. En contraposición hay que reconocer el protagonismo que ha tenido lo que se ha dado en llamar la sociedad civil, los grupos sociales, ideológicos y políticos alternativos y los colectivos docentes que enfrentándose en muchas ocasiones a la rutina y a fuertes oposiciones conservadoras, han trabajado por la renovación de las ideas pedagógicas.

Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX

Rogério Fernandes
(Universidade de Lisboa)

O século XIX português é marcado por sucessivas tentativas de renovação/inovação educacional, incluindo a construção de teorias de legitimação, de estruturação curricular e de lançamento de práticas pedagógicas. Todos os sectores de ensino são interpelados, embora diversamente, por esse apelo.

Procuraremos abordar o tema que nos foi proposto desde três eixos correspondentes a momentos fundadores:

1. – O retorno a um *pombalismo sem Pombal,* traduzido na aspiração à reorganização do sistema educativo, desviado do seu impulso inicial pela política da "viradeira";
2. – Os impulsos reformadores de 1836 e os seus efeitos de modelação futura;
3. – A política educativa da monarquia constitucional e a intervenção de novas forças sociais, políticas e culturais no interior do sistema escolar e do sector extra-escolar da educação.

O conceito de *inovação* é aqui assumido como sinónimo de legitimação teórica de uma *política* ou de uma *prática educacionais,* ou a título de *nova configuração do sistema escolar ao nível da estrutura ou das práticas dos docentes.*

A recuperação do pombalismo

Quando o Príncipe Regente, futuro D. João VI, sobe ao trono devido à doença mental de sua Mãe, a sua política educativa implicará a escolha

de dois elementos da inteligência nacional que tinham estado profundamente comprometidos com o Pombalismo, e que, consequentemente, tinham sido marginalizados por D. Maria I. Eram eles D. Francisco de Lemos, Bispo de Coimbra, e o ex-jesuíta José Monteiro da Rocha. Ambos tinham sido membros da Junta da Providência Literária, órgão técnico em que o Marquês de Pombal se apoiara na reforma universitária de 1772. Nos anos-charneira do século XIX ocupam os lugares de Reitor e Vice-Reitor da Universidade de Coimbra, respectivamente, e o Príncipe Regente designa-os para os lugares de Presidente e de Vice-Presidente da Junta da Directoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino. Semelhante organismo superintendia em toda a estrutura dos Estudos Menores: as escolas de ler, escrever e contar e as cadeiras de Gramática Latina, Gramática Grega, Retórica e Filosofia Racional e Moral.

Na orientação dos assuntos educacionais verifica-se o propósito de reatar o essencial da política pombalina (manutenção do sistema escolar público e gratuito, centralização e estatização da sua administração e financiamento) e, do mesmo passo, o de introduzir inovações educacionais correspondentes a novas necessidades.

D. Francisco de Lemos e José Monteiro da Rocha não somente definem a estrutura da Junta como instauram desde o primeiro momento o retorno ao controlo estatal do sistema escolar. Enquanto D. Maria I, ao arrepio da orientação pombalina, entregara aos prelados dos conventos o encargo de nomearem professores para as cadeiras régias que neles funcionassem, a Junta da Directoria fez saber que todos os docentes, régios ou particulares, fossem ou não regulares, deveriam apresentar-se a exame a fim de se averiguar da sua competência.

Outro aspecto de gestão pedagógica inovadora foi a tentativa de Monteiro da Rocha no sentido de organizar o grupo *turma*. Ele forneceu aos professores um quadro impresso onde registara um conjunto de critérios de distribuição dos alunos por grupos baseando-se em traços caracteriológicos. Tais quadros deveriam ser preenchidos anualmente pelos professores e remetidos à Junta, de modo a fornecerem à administração uma

"radiografia" da turma. Forma de exercício de um controlo estatal do corpo discente, é de crer, todavia, que a sua aplicação tenha sido pouco respeitada.

A Junta também pretendeu resolver a precariedade das instalações das escolas. Não existindo edifícios próprios que servissem de salas de aula, o ensino fazia-se em casa dos professores, o que significava muitas vezes que era ministrado em locais inaceitáveis. Nos *Prantos da Mocidade Portuguesa,* Bento José de Sousa Farinha apontava a situação em termos impressivos. Assim, escrevia:

«Têm a nossa Mocidade as suas escolas por tavernas, por estalagens, por lojas de barbeiros e sapateiros, por escritórios de escrivães e escreventes, e até por casas de jogo público a contínuo. E se os donos destas casas e professores régios fossem tão honrados como sei que foram seus Avós, muito menor seria o estrago e perdição da Mocidade, mas sendo bêbados de profissão como concorriam comigo a cobrar os seus Quarteis e quase sempre os levavam primeiro do que eu, quanto tem que carpir estes Meninos, e que formidável carga de maus hábitos e costumes não têm que descarnar ou aguentar toda a sua vida?» (SANTOS, Mariana Amélia Machado, 1948, p. 32).»

No célebre relatório sobre a situação das Escolas e Estudos Menores que lhe foi encomendado por Francisco de Lemos, o professor Francisco dos Santos Marrocos propunha a criação de edifícios próprios para as escolas de Lisboa, a fim de

«(...) serem as Aulas tiradas das escolas particulares pelos gravíssimos danos que envolvem em si, colocadas umas em sobrelojas, em casas furtadas outras, sem respeito e decência (...) (FERNANDES, 1994, p. 133)».

Que a Junta da Directoria foi sensível a estas opiniões depreende-se de um Aviso de 26 de Julho de 1802 em que o ministro responde a uma petição daquele organismo, petição em que se admitia, como alternativa, o recurso aos edifícios onde se achavam instalados os Municípios. A resposta é negativa:

«Levei à Real Presença do Príncipe Regente...a representação da Junta da Directoria dos Estudos e Escolas (...) em data de 20 de Maio do ano de 1801; e não parecendo ao mesmo Senhor conveniente gravar o Subsídio Literário com novas despesas, nem que as aulas se erijam nas Casas das Câmaras e Concelhos: é servido determinar que elas continuem a ter o seu devido exercício nas Casas dos mesmos professores como até agora; ou que havendo nas diferentes vilas e lugares alguns conventos, com as comodidades precisas para o dito fim, a Junta da Directoria o represente assim, para se haverem de expedir ao dito respeito as ordens necessárias.» (Idem, p. 151.)

É certo que não temos notícia de que algum convento haja sido requisitado para efeitos de ensino antes da extinção das Ordens Religiosas por Joaquim António de Aguiar (1836). Assim, recorre-se ao expediente de alugar alguns edifícios. É o caso em Lisboa, onde foram arrendados em 1800 quatro prédios para instalação das cadeiras de ensino oficial (excepto as de Primeiras Letras).

Entretanto, nos começos do século XIX, ainda antes das nomeações de D. Francisco de Lemos e Monteiro da Rocha, outras disposições foram tomadas no sentido de responder a novas solicitações As exigências impostas pelo ingresso na Universidade reformada determinaram o alargamento do conjunto das cadeiras constitutivas dos Estudos Menores. Desse modo, fora decretado que nenhum estudante pudesse matricular-se em Teologia, Direito ou Medicina sem possuir os preparatórios de Aritmética e Geometria, considerados necessários «para se fazerem vantajosos progressos nas outras ciências que se ensinam na Universidade de Coimbra». Reconhecendo o bom fundamento pedagógico-científico desta disposição, pretende-se evitar, contudo, que os estudantes sejam forçados a residir um ano a mais na cidade universitária, apenas ocupados nesses preparatórios, pelo que se sublinha a urgência de se criarem na capital duas cadeiras de tais disciplinas (além das que existiam no Colégio dos Nobres) e uma cadeira em cada uma das cidades do Porto, Évora, Braga e Faro, dispositivo que vem a efectivar-se em 27 de Setembro de 1792. (ARQUIVO DA ALFÂNDEGA DE LISBOA, Consultas, vols. 175/177.)

Outro sector que se tornou objecto de revisão crítica foi o dos colégios, entre os quais o Colégio dos Nobres, fundado em pleno consulado pombalino.

Apesar de a formação científica dos alunos ter sido um dos fins visados pela sua criação, foi eliminado do seu currículo em 1772 e 1773 o ensino das disci-plinas matemáticas e da física experimental.

A revisão oitocentista do currículo do Colégio, com vista à sua reforma e modernização, foi desenhada por Ricardo Raimundo Nogueira, professor de Direito, no texto intitulado: *Memórias apresentadas... ao Marquez de Belas, Inspector e Director Geral do Real Colégio dos Nobres, pelo Dr. Ricardo Raimundo Nogueira, Reitor do mesmo Colégio* (BN, Reservados, Cód. 62). O curso normal teria a duração de 7 anos e as actividades discentes distribuir-se-iam por 18 rubricas. Em nono lugar surgem-nos os Elementos de Matemática, em décimo lugar a Física, seguida da História Natural e, em décimo-segundo lugar, da Química.

O ponto de vista dominante em relação aos Elementos de Matemática é o de que devem formar um "curso compendioso" de Aritmética, Geometria, Trigonometria e Álgebra, que pudesse ser ministrado durante um ano lectivo, na perspectiva da aplicação dos respectivos princípios "aos usos gerais da Sociedade". Os princípios de um ensino activo, dotado de clara feição pragmatista, assomam em certas passagens deste texto teórico. Assim, o professor deveria acompanhar as Prelecções com exercícios práticos, os quais exigiriam a saída dos alunos da escola para o campo, a fim de ser-lhes ensinado o uso dos Instrumentos de Geometria prática. Ademais, os professores poderiam socorrer-se de equipamentos didácticos complementares: "uma boa colecção de diagramas traçados em tábuas em ponto grande, e de figuras sólidas de Geometria em madeira ou metal (...)", formariam o "aparato" dessa aula (f. 108).

Quanto à Física, ambicionava-se que assentasse em idêntica articulação da teoria e da prática. O ensino desta disciplina reduzir-se-ia a uma exposição *metódica, simples* e *elementar* dos principais fenómenos da natureza. Aos ensinamentos teóricos o professor ajuntaria as experiências demons-

trativas dos princípios explicados. Tais experimentações contribuiriam a facilitar a memorização e a estimular a curiosidade, para o que se tornava necessário "um gabinete provido das máquinas competentes, que devem ser as mais perfeitas e modernas (...)", o que ajudaria a formar a convicção de se tratar de uma ciência em contínuo progresso (f. 109).

No respeitante à História Natural, o curso compor-se-ia da Zoologia, da Mineralogia e da Botânica. Seria preciso ensiná-la de modo que os discípulos pudessem colher desse ensino uma "utilidade real", quer em ordem ao melhoramento dos seus patrimónios particulares, quer do património do Estado de que no futuro poderiam vir a ser empregados. As demonstrações deveria ser feitas num Museu, no qual os produtos estariam classificados sistematicamente e onde haveria uma colecção composta "mais de objectos úteis do que de objectos raros, Ademais, seria necessário dispor ainda de um herbário e de um pequeno jardim botânico" (f. 111). Cremos ter sido esta a primeira vez que se admite a criação de museus escolares, destinados ao ensino dos alunos, num contexto aproximado da escola activa.

No mesmo enquadramento doutrinal se inscrevia o ensino da Química, cujas lições deveriam consistir na exposição dos seus princípios, de acordo com a teoria mais moderna, e nas respectivas demonstrações, "instruindo o Professor os seus discípulos na maneira de executar os processos químicos, assim pela análise como pela síntese e pondo em prática os mesmos processos, para que eles os aprendam a fazer. Deverá ter sempre presentes as utilidades que se podem tirar do estudo da Química para as Artes, para a Agricultura, para a Medicina, etc. e dirigirá as suas Prelecções a este fim, para que elas possam servir os seus ouvintes (...). Um pequeno laboratório com o aparato correspondente entra necessariamente no estabelecimento deste curso" (f. 112).

O pragmatismo setecentista inspirava, pois, a concepção deste conjunto de disciplinas, inspirando a introdução de opções quanto ao tipo de curso. Assim, os alunos tinham ao seu dispor um curso elementar, ainda que a sua duração fosse de 7 anos. Admitir-se-ia, porém, a existência de outro

curso, com a duração de 5 anos, destinado aos estudantes que prescindissem das Línguas mortas, contentando-se com uma "leve tintura" da Latina. No caso de se pretender fazer somente os preparatórios universitários, o curso poderia ter apenas 4 anos de duração.

O espírito de um ensino activo, firmado no primado da compreensão sobre a memorização, que já impregnava os Estatutos da Universidade de Coimbra, manifesta-se também no *Plano de Francisco Manuel de Torres, professor de Retórica em Coimbra* (BN, Reservados, Ms. 1, f. 138) apresentado ao Dr. António Ribeiro dos Santos. Assim ocupando-se do ensino de Humanidades no Colégio das Artes, defendia o recurso a Cartas Geográficas e Cronológicas para o ensino da História Antiga (fls. 139 e 146).

Também na reestruturação do Colégio de Mafra se manifesta um progresso em ordem à concretização do mesmo espírito anti-memorístico. O percurso não é todavia rectilíneo. Os primeiros Estatutos do colégio datam de 1772, ano da fundação da instituição pelo Cardeal da Cunha, mediante a reunião no Mosteiro de Mafra dos diferentes mosteiros dos Cónegos Regrantes de Santo Agostinho. (Ribeiro, José Silvestre *Historia dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos,* Lisboa, 1871, p. 321). Em seguida a instituição conhece uma reforma em 1781. Fazia parte do respectivo currículo a Física Experimental com os Princípios de Aritmética e Geometria. *(Estatutos do Real Collegio de Mafra,* Lisboa, na Regia Officina Typografica, Anno de 1781, p. 15). Contudo, em relação ao ensino de Física Experimental, não se fala de estudos laboratoriais. Apenas se diz que se usará um compêndio no qual serão ensinados em primeiro lugar os princípios de Aritmética e Geometria, em seguida as questões mais relevantes da Física Geral e por último as da Física particular, "evitando-se em tudo questões inúteis; e explicando-se com grande cuidado as que forem proveitosas para o adiantamento dos Discípulos."

Esta orientação que parece pagar tributo, afinal, ao ensino livresco, terá sido alterada em 1791. Nessa data, os Regrantes foram autorizados a utilizar o Mosteiro de S. Vicente de Fora, em Lisboa, para instalação de um colégio, (as Reais Escolas de S. Vicente,) cujos Estatutos foram

elaborados pelo Dr. António Ribeiro dos Santos Aí se previa a presença no currículo de disciplinas físico-matemáticas. Para tanto, esperava-se a construção, na cerca, de um edifício destinado a Biblioteca, Gabinete de Física e Museu, o que manifesta o propósito de introdução de um ensino de cunho realista e experimentalista.

O curso teria 8 anos e o respectivo currículo pretendia equilibrar os conjuntos de disciplinas humanísticas e matemático-científicas. Estas eram constituídas por Aritmética, Geometria Álgebra elementar e Física. Nas recomendações didácticas reflectiam-se orientações inovadoras que já vimos expressas quanto a outros estabelecimentos. O professor de Física, por exemplo, deveria ensinar "tanto ou mais com experimentos e observações feitas com instrumentos e máquinas, que com a teórica e com a doutrina do seu compêndio" (BN, Res. Mss. 1, f. 1). Neste caso, trata-se claramente de introduzir uma orientação teórico-experimental no estudo desta ciência.

Na fase de elaboração dos Estatutos, a proposta de Ribeiro dos Santos foi apreciada por Joaquim de Foyos, da Congregação do Oratório, e por Tomás da Virgem.

Em relação à estruturação do currículo verifica-se que os estudos humanísticos deixaram de ter a supremacia que detinham tradicionalmente. Assim, Foyos tinha a audácia de sustentar que a Aritmética, a Álgebra e a Geometria deveriam usufruir do primeiro lugar nos conhecimentos humanos, "e que os Entendimentos da Mocidade, em que é forçoso haver um pequeno número de ideias são assim mesmo (capazes) de perceber os Elementos daquelas três Ciências, e que pelo contrário a História excede a capacidade dos primeiros anos." Enquanto as ideias matemáticas nasceriam do espírito do homem e das primeiras impressões dos seus sentidos, graças à sua simplicidade, clareza e evidência, as noções Históricas (excepto as relativas à Geografia e Cronologia, elas próprias de raiz matemática) constariam de ideias complexas que requeriam conhecimentos extensos sobre a religião e legislação dos Povos, costumes, tendências, situação económica, etc., inacessíveis às mentalidades juvenis. Tomás da Virgem, por seu turno, parece inclinar-se para a coexistência, no mesmo estabelecimento, de um

ensino clássico e de um ensino moderno. Discordando da distribuição das cadeiras pelos 8 anos de estudos, considerava que, no 7.° e 8.° anos, o curso deveria dividir-se em dois ramos opcionais: Física Experimental com Princípios de Álgebra, para os estudantes que quisessem seguir os Estudos de Ciências Filosóficas e a Gramática e Língua Hebraica para os que se destinassem aos Estudos das Ciências Teológicas (f. 5)

Os anos terminais do século XVIII mostram, pois, uma vontade de inovação que passa pela referência do ensino de ciências físico-matemáticas em alguns importantes colégios que pretendem de algum modo recuperar a orientação pombalina, rejeitando o exclusivismo literário de uma tradição humanista enraizada desde o Renascimento na cultura escolar do Ocidente europeu.

Sinal sensível dessa procura da inovação é também o *Plano e Regimento dos Estudos,* apresentado anonimamente por Francisco Borja Garção Stockler em 1799 à Academia das Ciências de Lisboa. Esse documento seria objecto de pequenas alterações e reapresentado no Rio de Janeiro em 1816 sob o título de *Projecto sobre o estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil,* vindo a ser objecto de uma terceira apresentação pública em 1821. O *Plano* visava uma reorganização global do sistema educativo, abrangendo a totalidade da população masculina e feminina em idade escolar. A sua primeira rejeição deveu-se essencialmente às características da educação que reservava às meninas, à animadversão provocada pela sua proposta de confiar a administração do ensino a uma corporação independente que seria a Real Academia das Ciências de que era, aliás secretário-geral, e, por último, devido ao esforço financeiro exigido pelo seu plano.

Frustrada a concretização do *Plano* de Stockler, restam, no referente à inovação, duas medidas importantes.

Em primeiro lugar, a concretização, embora modestíssima, do ensino régio feminino, decretado por D. Maria I em 1790 e começado a executar em 1815. (FERNANDES, 1994, pp. 403 e segs.)

Em segundo lugar, a adopção do método de ensino mútuo aquando da criação das escolas militares, com a particularidade da formação de

uma Escola de Habilitação de Professores, também integrada no Exército, que é legítimo classificar como a primeira escola de formação de docentes em Portugal.

Este método assentava entre nós numa ortografia fonética adoptada exclusivamente no seio das mesmas escolas e facilitadora da aprendizagem da leitura.

Abertas a militares e a filhos de militares, assim como a crianças filhas de civis, nas comunidades onde os quartéis estivessem situados, as escolas militares pelo método do ensino mútuo constituíram-se rivais das escolas régias, cujos alunos por vezes arrebatavam, deixando-as desertas.

Extintas em 1822, sobretudo devido à ortografia adoptada, o desaparecimento de tais escolas não significou a extinção do ensino mútuo. Pelo contrário, nos anos 20 do século XIX, tomam-se medidas no sentido da criação de duas escolas de formação de professores e professoras, recebendo formação em Paris os indigitados para os futuros cargos de direcção. Também esse programa não se concretiza de imediato, mas o ensino mútuo continuaria a ser praticado fora do sistema escolar oficial até à legislação de Passos Manuel em 1836.

Vintismo e educação

A primeira revolução liberal portuguesa não foi fértil na adopção de disposições em ordem ao progresso da Instrução Pública. A Constituição de 1822 reflecte essa falta de determinação da parte dos constituintes portugueses. Torgal & Vargues procederam ao balanço desses resultados e ao mesmo tempo referenciaram algumas das propostas mais relevantes de entre as apresentadas no quadro das Cortes Gerais e Extraordinárias. Assim, citaram os planos de Santos Vale, Soares Franco, José Pinto Rebelo de Carvalho e finalmente o livro de Luís da Silva Mousinho de Albuquerque, oferecido às Cortes a partir do exílio parisiense do seu autor.

Entretanto, tivemos ocasião de estudar num livro inédito alguns projectos apresentados por cidadãos desprovidos de notoriedade, porventura

reflectindo no entanto, a mentalidade pedagógica imperante na sociedade portuguesa. Tais projectos foram enviados às Cortes Constituintes de 1821--1822 e acham-se guardados no Arquivo Histórico da Assembleia da República.

Um dos documentos mais interessantes é a *Memória oferecida aos deputados das Cortes Portuguesas de 1821*, atribuída a José Joaquim Rebelo. Trata-se de um texto que, no relativo à educação, se coloca numa postura anti-rousseaulana, visto que o homem, no seu estado natural, é classificado como um ser selvaticamente destruidor. Só a educação permitirá canalizar as suas energias num sentido favorável à sociedade humana. Formar o cidadão é instruí-lo e educá-lo, integrando-o no Estado Social onde os seus talentos podem contribuir de modo positivo para o benefício de todos. De modo que a educação e a instrução somente são negadas por aqueles que pretendem acorrentar o homem ao seu próprio império.

Neste quadro, a educação e a instrução públicas são consideradas como elementos de progresso social, pelo que se apresenta todo um plano destinado a reforçar e assegurar o carácter público do ensino. Os objectivos do ensino público assentam nos valores da religião e da moral, na formação prático-profissional que é uma das faces da dignificação cidadã, além de que devem ser extensivos a todos porque todos são contribuintes para os estudos, verificando-se neste ponto uma discrepância visível em relação à política educacional pombalina.

A *obrigatoriedade da escolarização elementar* é afirmada pela primeira vez como objectivo a atingir, não se circunscrevendo à matrícula senão que prolongando-se durante o período mínimo de escolaridade, o que constitui uma inovação doutrinal de considerável importância. O gozo do foro de cidadão português passaria pelo cumprimento de três anos de ensino fundamental obrigatório. Outro proponente defendia que os pais de família seriam compelidos a fazerem frequentar as aulas públicas (ou particulares) pelos seus dependentes desde os 7 aos 10 anos de idade, recaindo sobre os pais a pena de multa, a favor dos docentes, por cada mês de atraso. O mesmo preceito da obrigatoriedade aparece inscrito noutro documento

como parte intrínseca do Plano Nacional de Educação, certamente uma espécie de estatuto da instrução.

Além de Colégios públicos a estabelecer, a rede escolar completar-se-ia com mais duas categorias de estabelecimentos: em cada Província seria mantido um Colégio para «instrução completa» de eclesiásticos, o que denunciava o propósito de «estatizar» a formação de sacerdotes, do mesmo modo que se preconizava a manutenção de uma escola militar, destinada a formar militares em todas as armas (p. 46).

No âmbito da beneficência, o plano também não era omisso. Pelo contrário, os enjeitados mereciam-lhe uma atenção muito especial, na medida em que se propunha uma reestruturação de fundo das práticas tradicionais de educação dos expostos de um e de outro sexo. Estas disposições constituem uma proposta teórica que reorganizava elementos tradicionais das instituições educativas destinadas aos expostos e as práticas da Casa Pia de Lisboa.

Em conclusão, entendia-se que, além dos Estabelecimentos gerais cuja tipologia se acabava de descrever e se distribuíam pelas Províncias, deveriam funcionar em algumas delas estabelecimentos «peculiares» relativos à Agricultura, às Artes, ao Comércio, à Engenharia, etc. (id.). Semelhante opinião apontava no sentido do que presentemente chamaríamos «regionalização» do ensino técnico.

A mesma concepção era objecto de outras formulações. O autor opinava no sentido de que às aulas de Primeiras Letras deveria adicionar-se uma Aula (ou, na mesma Aula, outra classe) destinada ao ensino dos Princípios de Aritmética e Álgebra até às equações de 1.° grau, os primeiros livros da Geometria de Euclides e os princípios mais gerais de Trigonometria Plana, fazendo ver aos alunos, com exemplos, a utilidade destes conhecimentos na sua aplicação à Mecânica. A formação físico-matemática permitiria não somente o acesso pleno à cidadania como também um notável incremento produtivo. O proponente ia mais longe, pretendendo introduzir em Portugal instituições que nos parecem análogas às Escolas Centrais da Revolução Francesa: na cidade ou povoação mais importante

de cada Província, existiriam Academias onde seria possível estudar todas as Ciências, Artes, Agricultura Comércio, Economia, Política, Táctica e Geografia, e onde quem o quisesse e merecesse poderia graduar-se Doutor. Proposta semelhante definia um primeiro ciclo de *preparatórios*, dos 6 aos 8 anos, após o que se seguiriam os *Colégios Superiores de todas as Artes e Ciências,* acessíveis aos habilitados nos colégios precedentes. Outro proponente defendia a adopção do ensino mútuo, na variante de Lencastre, para o que seriam enviados a França ou Inglaterra quatro professores encarregados de aprenderem o método e de o ensinarem aos professores. O Tesouro Nacional forneceria o material escolar indispensável, o que constituiria uma prática até então nunca formulada.

Outras propostas inéditas, procedentes de pessoas sem notoriedade política ou cultural, contribuem para a definição da mentalidade pedagógica de Portugal nos começos de Oitocentos. Assim, os *conteúdos do ensino* são objecto de miradas críticas e do enunciado de alternativas inovadoras, designadamente em relação à formação cívica da juventude mediante o estudo do texto constitucional. Um professor particular de Primeiras letras defende uma reforma geral do sector (escolas régias e escolas privadas), estabelecendo um método comum e único de ensino. Ele passaria pelo uso obrigatório de "cartas impressas", (em vez dos manuscritos usados tradicionalmente), ao que se seguiria a leitura da Cartilha de Montpellier e finalmente, inovação própria do Vintismo, a leitura da Constituição (ARQUIVO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Secção I e II, Cxª 27, doc. 20). Outro professor preconizava a edição de um Compêndio das Aulas de Primeiras Letras, composto propositadamente para transmitir os princípios fundamentais de Direito Natural, os deveres do homem, as condições de um Governo capaz e o modo de esse Governo ser justo e protector dos direitos do cidadão. Projecto idêntico apresentava o já citado eclesiástico. A educação, ao menos a elementar, era condição para que se pudesse gozar a honra da cidadania. Nas escolas de Primeiras Letras, a criar em todas as povoações com o mínimo de cem fogos, ensinar-se-ia também o Catecismo cristão e Político, destinado a explicar a Cons-

tituição e os principais deveres do cidadão, de acordo com um plano uniforme de que se excluísse qualquer ponto de vista arbitrário. A preocupação de defender o novo regime levava outro escritor a definir um critério político de recrutamento dos professores: os mestres deveriam ser "verdadeiramente Constitucionais", pelo que os "eclesiásticos muito místicos" deveriam ser preteridos por serem considerados "pouco aptos para formarem Homens livres"

A educação para a cidadania teve uma notável visibilidade nas Constituintes, nas quais se debateu a introdução da nova disciplina curricular destinada a formar as jovens gerações no culto da ordem constitucional. O assunto foi estudado magistralmente por Isabel Nobre Vargues (1997). Desde 1821 e em 1822 aparecem propostas populares no mesmo sentido e outras virão a surgir em 1822 e 1823. Borges Carneiro apresenta um projecto de Catecismo Civil em 1822, de que só se fará a 2.ª leitura no ano imediato e que ficará esquecido uma vez instalada a Contra-Revolução.

Se este projecto pedagógico se manteve no limbo durante o período contra-revolucionário, o certo é que restaurada a ordem constitucional a disciplina reaparecerá no currículo oficial.

O período vintista é pobre em realizações mas relativamente abundante em propostas inovadoras. O argumento oposto a algumas solicitações mais directas do professorado é o da rotura financeira do país e da insuficiência do Subsídio Literário para responder às necessidades do ensino.

Um novo ciclo histórico: do fim da guerra civil à Regeneração

O termo da guerra civil entre constitucionalistas e absolutistas (1834) abre o caminho a um novo ciclo histórico. Sob o ponto de vista sócio-cultural definia-se pela conjugação de três sectores bem delimitados: a) o filantropismo cristão, que se manifesta em iniciativas educacionais relevantes; b) o exercício do Poder nas gestões levadas a efeito pelo Estado; c) a manifestação de novas forças culturais progressistas, não apenas no sector operário como também entre a intelectualidade e a juventude estudantil universitária.

a) O filantropismo cristão reflectiu-se desde logo na fundação das Casas de Asilo da Infância Desvalida, graças à criação em 1834, da Sociedade Promotora das Escolas Gratuitas da Primeira Infância Desvalida, de iniciativa de D. Maria II, a qual concebeu o projecto durante o seu exílio parisiense onde assistira ao funcionamento das *Salles d'Asile.*

As *Casas de Asilo* e a sua organização eram decalcadas do *Manual* de Denys Cochin. Considerando-se, porém, que não existia propriamente um modelo adequado começou-se por fundar uma chamada "Escola de Ensaio", albergando 21 crianças recrutadas nos bairros pobres de Lisboa. No mesmo ano de 1834 é fundada uma segunda Casa de Asilo no Funchal.

Sob o ponto de vista dos objectivos e práticas institucionais, as *Casas de Asilo* tinham como objectivos a *protecção,* a *educação* e a *instrução.* O primeiro desiderato tinha a ver com o desenvolvimento físico da criança, ao passo que a actividade propriamente educativa teria uma base ética. Tratava-se de transmitir às crianças valores que não faziam parte do seu universo social. Quanto à instrução, esta consistiria no ensino da doutrina cristã e da história sagrada, de elementos de leitura e de aritmética, além de um conjunto de noções úteis e usuais, principalmente máximas e preceitos ao alcance das primeiras idades. Em intenção das meninas acrescentar-se-ia o ensino dos trabalhos manuais reputados próprios do seu sexo.

Esta Sociedade e as suas *Casas de Asilo* haviam de subsistir apesar de terem sofrido diversas vicissitudes. A sua existência prolongar-se-ia até à actualidade, agora sob a designação de Fundação D. Pedro IV.

Tal iniciativa começaria por ser mantida pela própria Família Real e por muitos membros das classes socialmente hegemónicas. Subsistiu até hoje no sector particular, embora tenha havido uma proposta no sentido da sua oficialização. Ela está contida no *Projecto de Reforma da Instrução Publica,* de Albino Francisco de Figueiredo e Almeida (1836). Neste escrito o autor considerava a divisão da instrução primária em quatro secções, a primeira das quais seria constituída pelas casas de asilo para a infância, destinadas indiscriminadamente para crianças de um e de outro sexo. A função de semelhantes estabelecimentos era servirem de escolas prepara-

tórias da educação e instrução primárias, "desenvolvendo-lhes a linguagem, a memória, a agilidade corpórea, germe da moralidade, e principiando a ensinar-lhes a leitura e a escrita." Haveria um programa geral, de onde o autoritarismo e a repressão ficariam banidos e se procuraria instaurar um ensino francamente activo. O método a adoptar seria o simultâneo ou o mútuo. (Cf. arts. n.os 5, 6 e 7).

O projecto de Figueiredo e Almeida não foi aplicado.Muitos anos mais tarde, a legislação de Rodrigues Sampaio sobre o ensino primário (1878) estabeleceu que as Juntas Gerais dos Distritos e as Câmaras Municipais promoveriam a criação de "asilos de educação", a título de "auxiliares da escola primária", a fim de recolherem crianças dos três aos seis anos de idade. A reforma de 1880 (José Luciano de Castro), por sua vez, estipularia que o governo fundaria "asilos de educação" naquelas localidades onde fossem necessários e as Juntas Distritais não respondessem a essa necessidade. Previa também a concessão de apoio financeiro aos particulares e às associações que procurassem fundar jardins de infância. Contudo, será preciso esperar por 1894 (Decreto de 22 de Dezembro, de João Franco) para vermos admitir-se que nas cidades de Lisboa e Porto, e noutras povoações importantes, se estabelecessem *escolas infantis* para a educação e ensino de crianças dos três aos seis anos de idade". Dois anos depois, no Regulamento Geral do Ensino Primário. Ensino Elementar (18 de Junho de 1896), especificava-se que as escolas infantis seriam mistas e que a sua finalidade seria o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças, de acordo com a sua idade. A ideia voltaria a ser repetida em 1901, por Hintze Ribeiro.

Alguns asilos de educação se fundaram, é certo, com o concurso da iniciativa particular mas a uma escala muito distante do necessário. O mesmo se diga de uma iniciativa procedente da esfera oficial: a fundação no Jardim da Estrela, em Lisboa, de um jardim de infância de orientação froebeliana, na comemoração do Centenário do grande educador alemão (1882).

Também a instrução primária entra nos planos do filantropismo português após a paz de 1834. A *Sociedade de Instrução Primária*, cujo Regulamento é aprovado em 1835 e os Estatutos no ano imediato, era apoiada pelas grandes personagens da Sociedade portuguesa, a começar pela Família Real. O seu objectivo central era divulgar entre todos os cidadãos "os primeiros elementos do saber humano" como base da instrução, e promover a educação geral. Além da difusão da instrução primária pretende animar o ensino dos rudimentos da música e dos exercícios ginásticos, considerando-os como parte integrante da educação física do cidadão. (*Estatutos*, p. 10).

Para efeitos de realização do seu programa, a *Sociedade* tem a intenção de mandar imprimir tabelas e livros didácticos destinados a guiar (condicionar) a acção dos professores nas escolas destinadas a crianças de ambos os sexos. Em 1838 temos notícia da existência de duas dessas escolas em Lisboa, regendo-se pelo método do ensino mútuo.

b) No concernente ao aumento da oferta escolar e à sua requalificação pedagógica, a iniciativa privada não foi o único agente de intervenção. Logo após a paz de 1834 o governo de Rodrigo da Fonseca Magalhães pretende assentar no ensino mútuo o desejado acréscimo da escolarização popular. O chamado *Directório das Escolas Primárias* (Decreto de 31 de Outubro de 1835) destinava-se a orientar os professores no estabelecimento de uma aula de ensino mútuo, desde os equipamentos aos modos de procedimento didáctico.

O governo de Rodrigo da Fonseca é substituído pelo de José Jorge Loureiro/Luís da Silva Mousinho de Albuquerque e, logo após a revolução de Setembro, Passos Manuel decreta uma reforma global do ensino. Ela constituiu a matriz do sistema reformado que ao longo do século XIX se vai intentar desenvolver.

O primeiro sector a ser contemplado foi o primário, de que o ensino mútuo seria uma das possibilidades de trabalho, ao lado do ensino simultâneo. (Decreto de 15 de Novembro de 1836). Todavia, a precedência a dar

ao ensino lancasteriano faz que se preveja a criação do Ensino Normal na base daquele Método. Por outro lado, projecta-se igualmente uma escola feminina em todas as capitais de distrito.

O ensino primário elementar foi objecto de várias reformulações ao longo do século XIX. Diga-se no entanto, que desde a reforma de 1844 (Costa Cabral) manifesta-se a tendência, neste sector, para o seu desdobramento em dois níveis: o *elementar* e o *complementar*. A legislação de 1878 (Rodrigues Sampaio) tem como objectivo promover a difusão das duas formas de ensino para meninos e meninas, avançando ainda para a criação de um novo tipo de escolas: em Lisboa e Porto, e noutras capitais de distrito, onde, devido à densidade da população, existisse mais de uma escola elementar ou complementar. Aí poderiam ser autorizadas pelo governo as chamadas *escolas centrais*, reunindo três ou quatro professores ou professoras. Em Lisboa, pelo menos, abriu-se um período aúreo no ensino primário, graças à fundação desta categoria de escolas, verificando-se uma acção notável da parte da Câmara, até que as escolas centrais foram extintas com o comentário infeliz de que pareciam universidades.

Embora não tenha chegado a ser aplicada é de salientar a reforma da instrução primária de 1870, promulgada durante o curto governo ditatorial de Saldanha de que D. António da Costa foi ministro. Ela correspondia a uma proposta legislativa apresentada anos antes nas Cortes por António da Costa e que não lograra ser discutida e aprovada. Contudo, o governo cai ao fim de 70 dias e com ele esfuma-se o decreto, apesar dee toda a oposição o declarar notável.

Os anos 60 verão concretizar-se um plano de construção de edifícios escolares para o ensino primário. Pela primeira vez constroem-se "casas de escola" e residências para professores, graças a uma importante doação de um emigrante português regressado do Brasil. O autor do projecto arquitectónico-tipo foi Adães Bermudes. Não se pense, porém, que o problema da instalação das escolas primárias ficou solucionado. O Estado continuou a alugar salas para o ensino, muitas delas falhas de condições de espaço, arejamento e iluminação.

No plano governamental houve a clara intenção de apurar no terreno a situação do ensino primário. Para tanto realizaram-se inspecções gerais extraordinárias, destinadas a colher informes sobre os problemas mais relevantes. Por exemplo, em 1862, os inspectores de Pesos e Medidas visitaram as escolas, devido ao ensino das matérias correspondentes, seguindo-se inspecções extraordinárias ao ensino primário oficial e particular (1863/ /1864, 1867 e 1875.) promovidas pelo Ministério do Reino. Cumpre mencionar, a propósito de outra campanha inspectiva, o trabalho do professor da Escola Politécnica e reitor do liceu de Lisboa Mariano Ghira.

Ao nível do ensino secundário, o século XIX verá emergir uma inovação importante logo após a Revolução de Setembro. Foi a criação dos Liceus em 17 de Novembro de 1836. Tratava-se de transformar as cadeiras independentes, herdadas do pombalismo, às quais se chamava "ramos de erudição estéril", incapazes de produzir efeitos positivos quanto ao aperfeiçoamento técnico e aos progressos da civilização material do país, assim como à formação cultural dos que não estivessem interessados no prosseguimento de estudos a nível superior. Quando não fosse possível instalar um liceu nacional, seriam conservadas essas cadeiras que, desde Pombal, definiam o secundário.

Queria-se que os liceus oferecessem um conjunto de condições de trabalho pedagógico que entroncavam no discurso oitocentista referente à reforma dos colégios. Assim, os liceus, que se planeava colocar em "edifícios públicos, bem situados e saudáveis", disporiam de biblioteca, destinada a professores e alunos, de um jardim experimental destinado às aplicações da Botânica, de um laboratório químico, e de um gabinete dividido em três secções: aplicações da Física e da Mecânica, da Zoologia e da Mineralogia.

A reforma do ensino primário e a criação dos liceus foram objecto de interessante reflexão crítica da parte do Conselho Geral Director do Ensino Primário e Secundário, entretanto criado em substituição do organismo precedente.

Quanto ao primeiro ensino, o Conselho afirmava basicamente que o êxito da reforma dependeria da multiplicação e da boa localização das escolas e da existência de professores competentes para a utilização do novo método. Ora, às dificuldades decorrentes das interferências das comunidades locais quanto à localização das escolas, acrescia que os concursos ficavam desertos devido aos baixos ordenados atribuídos aos professores.

No concernente aos liceus, a inexistência de alunos ou a escassez do seu número em certos agregados populacionais inviabilizava a sua instalação. (ANTT, M.° do R.°, Mç.° 4209; SILVA, 2001).

Os liceus foram objecto de numerosas intervenções ao longo do século XIX. Entretanto, a reforma mais inovadora, inspirada no modelo alemão, foi a de Jaime Moniz/João Franco (1894). Embora se trate da mais importante reforma dos liceus do século XIX português, ela foi combatida nas fileiras do republicanismo, à frente das quais se achava Bernardino Machado, personalidade bem conhecida em Espanha e membro honorário do Instituto de Libre Enseñanza. As suas críticas à reforma incidiam sobretudo no directivismo pedagógico que a inspirava.

No plano do ensino técnico a acção de Passos Manuel também escolheu uma perspectiva modernizadora. Uma das suas tentativas foi a criação dos Conservatórios de Artes e Ofícios, em Lisboa e Porto, (1836-1837) mediante os quais se tinha em mira a promoção do ensino técnico. Reforma de certo modo falhada, ela vem chamar a atenção para a importância da formação dos trabalhadores. Nessa base, com Fontes Pereira de Melo, serão criados os Institutos Industriais de Lisboa e Porto, oferecendo cursos elementares, médios e superiores. O ensino técnico terá ainda como momentos relevantes a criação das Escolas Industriais e de Desenho Industrial (António Augusto de Aguiar e Emídio Navarro), ao que se seguirá em 1892 a colaboração de Bernardino Machado com João Franco na estruturação das Escolas Comerciais e Industriais mediante uma política de emparceiramento entre Governo e forças sócio-culturais das diferentes localidades.

No projecto global de Passos Manuel, a reforma da Universidade de Coimbra uniu as Faculdades de Cânones e de Leis na Faculdade de

Direito, modernizando assim o seu ensino, além. de que, de certo modo, pôs termo ao monopólio coimbrão do ensino superior, visto que criou a Escola Politécnica, em Lisboa (dependente do Ministério da Guerra e destinada à formação de engenheiros), a Academia Politécnica do Porto e as Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e Porto, às quais viria a adicionar-se a do Funchal.

A Universidade de Coimbra manter-se-á no exterior do movimento cultural contemporâneo, apesar da envergadura de alguns dos seus mestres. Bernardino Machado distingue-se entre os professores voltados para os caminhos do futuro. A sua cátedra de Antropologia Física era ministrada em regime de seminário numa escola onde se consagrava a prática da aula doutoral. As suas propostas e a de outros mestres no sentido de ser criada uma Faculdade de Ciências, de ser reparada a completa ausência de ensino das ciências históricas e de se abrir a instituição à extensão universitária serão ignoradas.

Uma iniciativa inovadora surgirá, no entanto, fora do quadro do sistema cuja origem longínqua estava na reforma de Passos Manuel. Trata-se da criação do Curso Superior de Letras em Lisboa, (1859). O Curso acabará por transformar-se numa via de formação de professores do ensino secundário, embora no exterior da Universidade.

c) O surgimento, no quadro da Regeneração, de novas forças sociais com a sua expressão política, determinará algumas transformações no ensino no sector extra-escolar. Em termos genéricos, a emergência do movimento operário determinará a formação e expressão de uma nova cultura, embora em muitos casos parcialmente coincidente com a cultura burguesa. Assim, nos primeiros periódicos operários aparecem escritos de intelectuais como Custódio José Vieira, reclamando a existência de escolas infantis, ou o plano de um ensino primário que acolhesse a formação prática elaborado e redigido pelo operário serralheiro José Maria Chaves. Em Coimbra, uma aliança de estudantes e trabalhadores conduzirá à criação da Sociedade de Instrução dos Operários, instituindo cursos nocturnos e dominicais primários e secundários.

As instituições de instrução popular são por vezes animadas por elementos da Maçonaria portuguesa, sofrendo vicissitudes que têm a ver com as sinuosidades da história. De qualquer modo, uma das mais importantes associações populares de cultura, reflexo, ela própria, de acção maçónica, não somente mantém um certo número de escolas populares na capital como se torna a primeira Universidade Popular portuguesa (Estatutos aprovados em 1904.). Trata-se da Academia de Estudos Livres.

Foi no quadro do movimento popular de alfabetização que surgiram em Portugal os dois mais importantes ensaios oitocentistas de renovação dos métodos de ensino da leitura. Trata-se, em primeiro lugar, do método elaborado pelo poeta português António Feliciano de Castilho, em meados do século, baseado no alfabeto fonético, numa nova ortografia e implicando uma concepção livre e activa do trabalho escolar, em que professores e alunos marcavam ritmos de enunciação, batendo palmas e cantando. Castilho praticava o seu próprio método no Colégio do Pórtico, por ele fundado na capital, e em vários cursos para professores em serviço que levou a efeito. Ele defendia uma pedagogia nova, em que por vezes se quer ver uma influência de Froebel, colocando professores e alunos num plano muito próximo na base do estabelecimento de laços afectivos. Defendia uma concepção nova de arquitectura escolar, substituindo os casebres onde se praticava o ensino por "casas de escola" onde seria agradável aprender e ensinar, organizadas numa base estética. Castilho queria ver abolido o que chamava "a escola da galé e o ensino sevícia".

O seu método, chamado "repentino" ou "português", conhece apreciável difusão no Brasil. Em Portugal chega a ser adoptado oficialmente, na medida em que Castilho foi nomeado Comissário para a sua difusão. Entretanto, a Associação dos Professores ergue uma poderosa resistência à postura de Castilho, considerando incompatíveis com a dignidade do professor os moldes de trabalho escolar recomendados. Pretendeu-se dirimir este conflito por meio de uma experiência pedagógica mas a iniciativa nunca foi levada a efeito nem, valha a verdade, poderia ter efeito decisório seguro.

O segundo método de ensino foi produzido por outro poeta oitocentista em intenção da alfabetização de adultos no quadro das chamadas "escolas móveis". A Associação das "Escolas Móveis", de iniciativa de um maçom adepto da República, conduzia à realização de missões de alfabetização para as quais o método foi adoptado. Por fim, sob o nome de "Cartilha Maternal", foi transposto para o ensino das crianças, assentando igualmente numa pedagogia dos afectos e gerando uma escola da alegria e do bem-estar.

Também neste caso estalou uma violenta polémica entre adeptos e adversários do método de leitura de João de Deus, o qual, no entanto, será associado à criação de instituições de educação infantil particular, – os jardins-escolas –, difundidos por várias zonas do país.

Assinale-se ainda que a manifestação de forças políticas organizadas em torno do republicanismo, do socialismo e do anarquismo repercute seriamente no desenvolvimento do associativismo docente, apesar das suas raízes do começo e meados do século, e estimula a participação dos professores na construção de um ideário pedagógico e profissional. Organizam-se Congressos do Professordo, fundam-se orgãos de imprensa pedagógica, publicam-se brochuras e folhetos produzidos por profissionais do ensino, os quais contribuem para a formação de uma consciência de classe.

Reflexões Finais

Este excurso em torno dos exercícios de inovação e modernização na área da educação e da instrução conduz-nos à visão de um quadro de intenções mais do que de realizações concretas. Já se disse que a construção da escola popular no Portugal oitocentista constitui um recitativo retórico em que a realidade e a ficção se desafiam e por vezes confundem.

As falácias da política educacional portuguesa naquele século, do mesmo modo que nos séculos seguintes e porventura na nossa dolorosa actualidade, não contêm provavelmente a sua explicação em si mesmas,

senão que exorbitam do plano propriamente educacional, entrando pelos domínios das interferências e enlaces entre *sociedade* e *cultura*. No plano estritamente educativo, muitas gerações de políticos portugueses, à parte algumas excepções, têm uma consciência nítida das necessidades de modernização do sistema. Se tal percepção não passa à acção, esse facto deve-se à falta de meios materiais, sobretudo financeiros, que permitissem melhorar a oferta escolar e estimular a procura, o que tem a ver provavelmente com a situação de um país semi-periférico.

Com alguma ironia, podemos dizer que a evolução do sistema escolar oitocentista, em Portugal, oscila permanentemente entre a inovação e o insucesso.

Referências Bibliográficas

Fontes manuscritas

– ARQUIVO DA ALFÂNDEGA DE LISBOA, Consultas. Vols. 175/ /177.

– BIBLIOTECA NACIONAL. Res. Cód. 62

– Idem, Ms. 1

– ARQUIVO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, Cxª 27, doc. 20.

Fontes impressas

– ALMEIDA, Albino Francisco de Figueiredo (1836). *Projecto de Reforma da Instrucção Pública por ....* Lisboa: Na Impressão de Galhardo e Irmãos.

– *Estatuto do Real Colégio de Mafra,* Lisboa, Na Regia Oficina Tipográfica, 1781.

– FERNANDES, Rogério (1994). *Os caminhos do ABC.* Porto: Porto Editora

– FERNANDES, Rogério (2000). Orientações Pedagógicas das "Casas de Asilo da Infância Desvalida" (1834-1840). *Cadernos de Pesquisa. Fundação*

Carlos Chagas. Março. n.° 109. São Paulo: Editores Associados, pp. 89-114.

– PEREIRA, José Esteves (1983). *O pensamento político em Portugal. António Ribeiro dos Santos.* Lisboa: Imprensa Nacional. – Casa da Moeda

– PINTO, Teresa (2000). *O ensino industrial feminino oitocentista. A Escola Damião de Góis em Alenquer.* Lisboa: Edições Colibri.

– RIBEIRO, José Silvestre (1871). *História dos Estabelecimentos Literários, Científicos e Artísticos (...).* Lisboa: Na Regia Oficina Tipográfica.

– SANTOS, Maria Amélia Machado (1948). *Bento José de Sousa Farinha e o ensino.* Coimbra

– SILVA, Lurdes (2002). *A instrução secundária nas aulas públicas anexas aos liceus e no ensino particular. 1844-1859.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

– TORGAL, Luís Reis & Vargues, Isabel Nobre (1984). *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública* Porto: Paisagem.

–Vargues, Isabel Nobre (1997). *A aprendizagem da cidadania em Portugal. (1820-1823).* Coimbra: Minerva Histórica.

Comentário:

La renovación pedagógica en la España del siglo XIX. Períodos, influencias, esperanzas y resistencias.

(Eugenio Otero Urtaza – Universidade de Santiago de Compostela)

La renovación pedagógica en la España del siglo XIX. Períodos, influencias, esperanzas y resistencias

Eugenio Otero Urtaza
(Universidade de Santiago de Compostela)

1. De la herencia ilustrada al organicismo krausista

Al iniciarse el siglo XIX en España había una gran efervescencia educativa provocada por los planes de reforma de los ministros ilustrados de Carlos IV, en especial Gaspar Melchor de Jovellanos quien en una memoria de 1802 defendía el valor de la instrucción pública para la prosperidad social y la felicidad individual de los ciudadanos[38]. Se iniciaba ya el siglo con el debate de cómo podía alcanzarse una instrucción universal, que ciertamente culminaría en 1900 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública. La primera influencia, a la que vamos a asistir en estos primeros años procede de Pestalozzi, cuya concreción más representativa en España fue el Real Instituto Militar Pestalozziano, un colegio de breve duración, hecho para muchachos de familias nobles, pero a pesar de las muchas contradicciones que encierra, empezando porque contravenía el propio espíritu pestalozziano, es el punto de arranque de un pensamiento pedagógico innovador que se va a extender a lo largo de todo el siglo.

Tras la invasión bonapartista, la Constitución de 1812 dispuso en su capítulo IX que en todos los pueblos del reino se establecieran escuelas de primeras letras que cuyo programa debía comprender: lectura, escritura,

---

[38] Jovellanos, Gaspar Melchor de: Poesía, teatro, prosa. Madrid, Taurus, 1979, pág. 261.

cuentas y catecismo de la religión católica, así como una breve exposición de las obligaciones civiles. Para organizar este incipiente sistema público se creó la *Dirección General de Estudios* con facultades inspectoras, así como una *Junta* que debía proponer los mejores medios para la enseñanza, en la que estaba Manuel José Quintana, autor del informe que, inspirado casi literalmente en Condorcet, disponía un plan centralizado y uniforme para todos los establecimientos, acorde a las leyes de la Monarquía española y la religión católica[39]. Unos principios, centralización uniformadora y acatamiento a los dogmas religiosos, que serían el núcleo de la discordia de los reformadores con las fuerzas tradicionales que querían preservar las "esencias" de unos ideales que habían logrado expulsar al ejército napoleónico, y llamaban todavía al pasado glorioso de un imperio que empezaba a desmoronarse.

La renovación pedagógica a lo largo de todo el siglo XIX en España puede dividirse en varios períodos, teniendo como fondo la sucesiva influencia de Pestalozzi y Fröbel. La primera parte llegaría hasta 1844, y está transida por las ideas de estos primeros liberales que fraguan la Constitución de Cádiz, y que son perseguidos luego por Fernando VII, y que después del trienio liberal emigrarían a Londres, y que tras la muerte del Rey, en 1833, realizan las primeras reformas que llevarían a formular el Plan general de Instrucción Pública de 1836 que no llegó a prosperar, la creación de la primera escuela de párvulos (Escuela de Virio) en 1838 y la primera escuela normal de formación de maestros en 1839.

Hay así en esos primeros años del siglo una fuerte influencia pestalozziana que debe ser dividida en dos períodos: antes y después de la emigración de los liberales a Inglaterra. Porque antes del trienio liberal se vive de las ideas pestalozzianas conforme se recuerda al Instituto, pero después de 1833, los emigrados que vuelven del exilio de Londres, traen

---

[39] Cossío, M.B.: La enseñanza primaria en España, Madrid, R.Rojas, 1915 (2.ª ed.), págs. 25-27.

las ideas pestalozzianas transformadas por la obra educativa que ellos han visto allí a través de Wilderspin, Owen, Lancaster, etc., que a su vez han conocido la pedagogía de Pestalozzi por la publicación en Londres de las cartas de Greaves en 1828.

En 1844, Julián Sánz del Río viajó a la Universidad de Heildelberg y conoce la filosofía de Krause que traerá a España. El krausismo romperá en España la unidad cultural que proporcionaba el cristianismo desde que en el siglo XVI fue anulada toda disidencia religiosa. El efecto no será inmediato; al igual que los primeros darwinistas y materialistas, los krausistas empezaron a reunirse con mucha discreción hasta que en las postrimerías del reinado de Isabel II empezaron a difundir sus ideas desde sus cátedras universitarias, lo que produciría la llamada primera "cuestión universitaria". Son años en los que las ideas progresistas viven atenuadas por la reacción de los políticos isabelinos y las presiones de la Iglesia que está siendo despojada de su poder en la enseñanza, en la medida que los planes por establecer un sistema de educación pública avanzan. El decreto de Pedro José Pidal del 17 de septiembre de 1845 es la "piedra angular" que permite la creación de los institutos de enseñanza secundaria y crea un ámbito civil para la formación de las clases medias[40].

El período que va desde el destronamiento de Isabel II en 1868 hasta la Restauración de la monarquía borbónica en 1875, supone el naufragio del krausismo como teoría política, aunque es en estos años donde se ensayan los postulados más radicales del liberalismo español en las reformas educativas, que no triunfan pero dejaron abierto el debate para el medio siglo posterior como muy bien sintetiza el profesor Agustín Escolano[41]. El siguiente período comienza con la creación de la Institución Libre de

---

[40] Dáz de la Guardia, E.: Evolución y desarrollo de la enseñanza media en España de 1875 a 1930. Un conflicto pedagógico-político, Madrid, CIDE, 1988, pág. 12.

[41] Escolano Benito, A.: La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, págs. 28--30.

Enseñanza (ILE) en 1876, lo que supondría el refrendo del pensamiento fröbeliano que será apoyado por Giner y Cossío, y no sólo desde la perspectiva de la educación de párvulos, que aunque tiene cierto eco nunca llegó a ser un tipo de escuela especialmente difundido en España, como por los objetivos de educación civil y desarrollada en libertad que aquel proponía.

Ciertamente, como señala el profesor Bernat Sureda, en los comienzos de la Restauración había en España una intensa sequía pedagógica y una despreocupación absoluta por parte de los poderes públicos en proporcionar sólidos fundamentos a la escolaridad. La Ley Moyano de 1857, a pesar de ser la primera ley general de educación que se promulga en Europa no supuso ninguna extraordinaria reflexión pedagógica, sino que sobre todo responde a la necesidad administrativa de dar respuesta al proceso escolarizador que exigían los liberales, pero está hecha por el partido moderado, por eso su espíritu fue más bien burocrático, "ni liberal ni ultramontano, sino puramente civil y regalista" como afirmaría el propio Cossío[42]. Pero en 1876 abriría sus puertas la ILE, con un modelo pedagógico que iniciaría el camino para una práctica escolar que será debatida intensamente en los años posteriores y que sacudió la modorra y la inercia con que se desenvolvía la cultura española, porque al igual que la generación de 1870 en Portugal, la ILE en España fue un revulsivo extraordinario para los cambios sociales.

Fröbel es la expresión pedagógica del pensamiento de Krause, y por lo tanto podría hablarse de un krausismo anterior a la creación de la ILE, y de un "krausofröbelianismo" sedimentado en Giner y sus discípulos más próximos que en esos años va a abrirse a nuevas formas de pensamiento pedagógico. ¿Cuáles son las aportaciones institucionistas que tendrán más incidencia en la cultura escolar de los maestros en los próximos años? En realidad no demasiadas, pues el éxito de los institucionistas será visible en las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo en estos primeros años de

[42] Cossío, M.B.: Op. cit., 1915, pág. 31.

funcionamiento, la ILE está ensayando algunas innovaciones que más tarde entrarían en el tejido escolar como los trabajos manuales, el excursionismo, la práctica deportiva conforme al modelo inglés, la coeducación, así como una nueva metodología con la que abordar la enseñanza de diversas materias: ciencias naturales, geografía, arte, educación física o literatura. Su propuesta más polémica, sin embargo, era la enseñanza religiosa, que consideraban que debía estar al margen de cualquier confesión o credo establecido, una idea que sería considerada por los grupos tradicionales como una campaña de *kulturkampf*, contra la que se alzó un sostenido *sunsum corda*.

2. La presencia de la pedagogía europea en la Institución Libre de Enseñanza

Una de las primeras ocasiones en que la ILE tomó contacto directo con la pedagogía europea fue en 1880. Allí Cossío participó en el Congreso Internacional de Educación presentando el sistema de excursiones que estaban practicando, especialmente con párvulos, pues creían que a esta edad proporcionaban un material apropiado a sus sentidos que no se podía adquirir todavía por los libros. Defendió ya la unidad entre la primera y la segunda enseñanza como partes de una misma tarea, la organización de secciones y no por edades de los grupos, los cursos con pocas lecciones impartidos por personas de prestigio y, por supuesto, un estilo de trabajo en el que lo más importante era lo que se hacía fuera del aula. Su discurso tuvo una buena acogida y Cossío se permitió criticar el sistema seguido por la escuela Monge de París por dar a los niños "el programa detallado con toda la lección hecha", cuando, por el contrario, sostenía que el profesor debía preparar muy cuidadosamente la excursión, pero que los niños tenían que aprender las cosas como un hecho libre, vivo y ocasional, sin ninguna apariencia de cosa preparada[43].

---

[43] Cossío, M.B.: "Comment doivent être pratiqueés les excursions scolaires?", en Lige Belge de l'Enseignemet. Congrés International de L'Enseignement, Bruxelles, Librairie de L'Office de Publicité, 1882, pág. 255.

En 1882 se celebró en Madrid el Congreso Nacional Pedagógico, primero de su género que hubo en España. Los institucionistas tuvieron una intervención muy destacada y el debate de los métodos fue muy encendido entre los partidarios de sus tesis y los maestros conservadores. Joaquín Costa defendió la práctica de las excursiones, pero al contrario de lo que le pasó a Cossío en Bruselas, sus ideas fueron acogidas con mucha hostilidad. Cuando sostenía que las excursiones instructivas podían sustituir a los libros de texto con ventaja, un maestro le interrumpió con tono ofensivo preguntándole dónde aprendían los niños el catecismo y la historia sagrada; y después otro, cuyo nombre ha quedado por este motivo aciago en la memoria histórica escolar, Fernández Sánchez, sostuvo que la gran obra del maestro era proceder por el método *machaca*. Una buena parte del público le aplaudió a rabiar y hasta Claudio Moyano se acercó para abrazarle. A continuación subió a la tribuna Francisco Giner quien defendió la obra de la ILE, siendo con frecuencia interrumpido con protestas. Para el objeto de este encuentro de Castelo Branco, no podría dejar de mencionar la presencia en aquel congreso del profesor de la Real Casa Pía de Lisboa, José António Simões Raposo que lo mismo que los institucionistas defendió el sistema Fröbel. No es cuestión de resumir todos los entresijos de los debates de aquel congreso, pero sí recordar que la ILE se dio cuenta en ese momento que la transformación de los hábitos y cultura de los maestros iba a ser muy lento y que tan solo una acción callada y una persuasión tenaz a lo largo de los años podría producir los cambios que el país necesitaba. Más tarde, en 1892, los institucionistas alcanzarían en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano un eco más sostenido a sus ideas, lo que permitió tejer poco a poco una tupida red de maestros y profesores que adoptaban principios y prácticas que estaba ensayando la ILE.

Es necesario advertir que si bien en estos años no hay una teoría educativa muy elaborada, Giner y especialmente Cossío están haciendo acopio de importantes elementos de la pedagogía que se estaba desarrollando en aquellos momentos en otros países de Europa. De Alemania

ha venido el krausismo pero también las ideas pedagógicas centrales del movimiento fröbeliano, especialmente después del viaje de Cossío a Alemania en 1882 que le puso en contacto con Henriette Breymann, Md, Schrader, que en 1873 había fundado en Berlín la Pestalozzi-Fröbel-Haus, y que junto con su marido estaba elaborando una pedagogía propia que llevaría a la irrupción del *volkskindergarten*. De Bélgica se está examinando la actividad que desenvuelve la *Ligue de l'Enseignement*, y habían tomado como ejemplo su Escuela Modelo para crear la suya en 1878. Cossío empieza a mantener una fluida relación con Alexys Sluys a partir de 1880, y estuvo muy atento a las reformas que estaba realizando el partido liberal que en ese período que gobernó entre 1878 y 1884, especialmente a partir de la promulgación de la ley de 15 de junio de 1881 que despojaba al clero de todo su poder en la enseñanza oficial[44]. A través de Sluys, llegaría a la ILE el conocimiento de la obra que Paul Robin estaba realizando en el orfanato Prévost de Cempius, y el *Manifiesto a los partidarios de la educación integral* fue debatido por los profesores institucionistas durante varias semanas entre 1893 y 1894.

La cultura anglosajona ya no estará representada por las ideas que había traído Montesino en 1833, sino más bien por la reforma que Thomas Arnold había efectuado en el colegio de Rugby, gracias a la presencia en Madrid entre 1882 y 1889 de Stuart Henbest Capper, que introduce la práctica de los juegos deportivos ingleses. Es también conveniente citar el Congreso de Educación de París en 1889, última ocasión en que Giner viajó más allá de los Pirineos, porque estableció una gran amistad con Lyulph Stanley, futuro Lord Sheffield, quien defendía en el School Board de Londres una escuela primaria libre de los influjos de las confesiones religiosas. Una reunión, por cierto, a la que también asistía Bernardino

[44] Sobre el efecto que las reformas de los liberales belgas ejercían en el ambiente institucionista, vid. Cossío, M.B.: La situación de la instrucción pública en Bélgica, Madrid, Imp. de M. Burgase, 1886.

Machado, Alexys Sluys, Friedrich Dittes, Ferdinand Buisson y W.T.Harris[45], además de Coelho, Cossío, Rafael Torres Campos y Agustín Sardá. Las relaciones con la pedagogía francesa fueron también muy intensas desde 1882, y los contactos con Gréard, Pécaut, Bréal, Marion, Coubertin, además de Buisson, incidirían en varios frentes como la formación de los maestros con el ejemplo de las escuelas normales de Fontenay-Aux-Roses y Saint Cloud, o los pasos que se dieron para crear, ya en el siglo XX, la primera cátedra universitaria de pedagogía.

Pero me permitirán que haga una especial referencia a las influencias portuguesas en la educación española, ya que en cierta medida, las innovaciones de la ILE en la renovación de la literatura se deben a la relación de Cossío con Adolpho Coelho. Cossío conoció a Adolpho Coelho hace ahora 120 años. Exactamente a finales de septiembre de 1883. Acompañado de Giner llegó a Lisboa, procedente de Coimbra en donde habían pasado unos días con Raphael Bordallo Pinheiro y Alexandre Rey Colaço. En Lisboa vivía desde 1879 el padre de Giner, razón que le llevaría a pasar por esta ciudad unos días todos los años hasta su muerte en 1890, pero además se acababa de abrir el Museo Pedagógico Municipal, establecimiento que Cossío quería visitar pues era ya inminente que debía presentarse a la plaza de director del Museo Pedagógico de Madrid, y estaba a punto de abrirse la escuela Rodrigues Sampaio. Tanto el Museo de Lisboa como la escuela Rodríguez Sampaio, estaban dirigidas por Coelho, pero además Coelho había sido el introductor de la pedagogía fröbeliana en Portugal[46]. Es evidente que Giner y Cossío debían tener un enorme interés en conversar con él.

---

[45] William Torrey Harris (1835-1909). Superintendente de las Escuelas de Saint Louis y fundador de la revista The Journal of Speculative Philosophy, fue el Comisionado de Educación de los Estados Unidos entre 1889 y 1906. Cossío recibiría a partir de este encuentro el Annual Report of Bureau of Education, e incluso Harris llegaría a pedirle información sobre España para incluirla en este conocido informe.

[46] Vid. Fernades, R.: As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho, Lisboa, Instituto Gulbenkian da Ciencia, 1973, págs. 219-220 y 235-243.

El 14 de agosto de ese año, Giner había recibido en Asturias una carta de B. Lázaro en la que le daba algunos consejos para visitar las escuelas de Lisboa. Le recomendó especialmente que viera la escuela municipal n.° 1, "la única que está instalada en edificio propio del Ayuntamiento". Y añade:

> *Allí podrán ver al Sr. D. José M. de Moura B Feio Terenas [sic] organizador de las bibliotecas de la cámara municipal, que existen en las escuelas, y que publica un periódico pedagógico "Froebel" y está muy al corriente del movimiento pedagógico. Si este no está preguntar por D. Eugenio de Castro Rodríguez, profesor regente de la misma que les enseñará el grupo escolar n.° 1.*
>
> *Procurar ver al Dr. Teophilo Ferreira (97, 1.° Rua de Biterga) que es el alma de la enseñanza municipal de Lisboa que está operando una gran reforma y dotando de material y mobiliario todas las escuelas. Es hombre de un amor y entusiasmo por esta como que excede a cuanto pudiera decirles.*
>
> *Si puede les llevará el mismo en un coche a ver las escuelas, museo pedagógico y Escuela Froebel (en el mismo jardín de la Escuela, frente al Sagrado Corazón). En esta última verán el máximun de aire [y] luz que puede tener una escuela, aunque en ninguna de las de Lisboa parece existir el miedo enorme que hay en las nuestras al aire y a la luz.*
>
> *Verán en todas jardín y campo de juegos externo, mobiliario racional y en un [ileg.] (no recuerdo el nombre, pregunten a F. Terenas) verán el asiento individual. También pueden ver en algunas los ejercicios de batallones escolares y hasta el armamento y uniformes*[47].

Le dice también que las escuelas normales valen menos, pero que seguramente "sacaran buena impresión del personal, de los alumnos, del

---

[47] Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Leg. 59-1154. Carta de B. Lázaro a Francisco Giner de los Ríos, fechada en Vigo el 14/VIII/1883.

régimen, y sobre todo del gran entusiasmo y buen deseo que todos tienen". No hay mucha constancia documental de lo que hicieron esos días en Lisboa. Llegaron el 27 de septiembre y el 2 de octubre estaban regresando ya a Madrid. Puede resultar extraño que en la carta no se mencione a Coelho, pero era ya conocido de Giner, y había publicado en el *BILE* un artículo titulado "Notas mitológicas: el tangro-mangro y los turanios", ese mismo año. Precisamente Giner recibiría al poco tiempo de llegar a Madrid una carta de Coelho, acompañada de algunos artículos suyos que ha publicado en el *Jornal do Commercio* y en la revista *Froebel*, y le comenta: "São todos trabalhos moito imperfectos, como succedem ser aquelles em que damos pela primeira vez formas ás nossas ideas, mas que ainda assim servirão para dar-lhe conhecimento da direcção dos meus esforços"[48].

La influencia de Coelho en la pedagogía institucionista puede apreciarse en el siguiente artículo suyo que fue publicado en el *BILE*, "Los elementos tradicionales de la educación". Es un trabajo muy documentado que trasluce unas opiniones muy similares a las de Cossío en la comparación que se establece entre Pestalozzi y Fröbel, ya que ambos conceden al primero el mérito de haber delimitado el principio de intuición, pero también ambos defienden que la esencia de la escuela radica en el sentido que el segundo da al juego. La primera parte de este trabajo es una reflexión sobre la lectura en la que rechaza que los cuentos y poesías populares deban servir para la formación moral de los escolares, sino que estima que su valor reside en que "son una forma simple, primitiva, espontánea de arte". El arte refleja las esencias de la realidad pero no son la realidad misma, "hacen sensible lo que es puramente ideal", y enseñan a las personas a ser libres. La ILE basaría toda la enseñanza de la literatura

[48] Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Leg. 3-48, n.° 4. La carta lleva membrete del "Museu Pedagógico Municipal de Lisboa" y tiene una anotación que indica que fue contestada el 11 de diciembre.

en la escuela primaria no en una espesa historia de autores y obras que ya en aquel momento en España había sustituido a la enseñanza de la retórica, sino en el cuento y la poesía populares. De hecho, Giner en su *Estética* hace una dura crítica a los preceptistas y a la "imitación de los clásicos". Consideraba que las obras literarias deben fomentar la inteligencia y el sentimiento, como expresiones de la verdad y la belleza[49]. No puedo dejar de mencionar las palabras que Coelho le dice a Cossío cuando envió este trabajo para que fuera publicado en Madrid:

> *Com o maior prazer verei nas paginas do Boletín da Institucion libre o meu pobre opúsculo. Ninguén e propheta na sua terra. Talvez ahi as minhas palavras possam ter alguma influencia, como invertidamente as opiniões e trabalhos dos meus boms amigos e consocios madrilenos virão reagir sobre Portugal*[50].

La segunda parte del estudio hace una contraposición entre la gimnasia con aparatos y los juegos populares. Es muy crítico con el uso de los primeros en la escuela porque no ve en ellos más que introducir "una lección más" a las muchas que tienen los escolares y asfixian lo mejor de su espíritu. Tiene la misma preocupación que Giner, y que Thomas Hughes refleja en *Tom Brown*, libro que estaba leyendo ese año el propio Giner por influencia de Capper: los juegos populares se están perdiendo mientras que la cultura del café y el tabaco tiene cada vez más adeptos entre la juventud. Coelho señala que esto produce "un decaimiento de la energía nacional" y concluye:

---

[49] Núñez Ruiz, G.: Educación y literatura. Nacimiento y crisis del moderno sistema escolar, Almería, Ediciones Zejel, 1994, pág. 169.

[50] Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Leg. 48-996, n.° 5. Carta sin fecha y con el membrete del "Museu Pedagogico Municipal de Lisboa". La traducción fue realizada por Pedro Blanco Suárez.

Sin condenar enteramente la gimnasia reglamentada, quisiéramos ver rechazados todos los aparatos fijos, adaptando algunos móviles, consagrada a los ejercicios de gimnasia una mínima porción de tiempo, y al juego tradicional todo el de recreo y algunos intervalos entre las clases[51].

Tenemos aquí un ejemplo de interrelación mutua entre la pedagogía portuguesa y española con relación a la británica que efectivamente tiene otros entresijos más complejos. Aunque queda mucho por investigar acerca de los caminos por los cuales llegan las ideas renovadoras a España, es indudable que a finales del siglo XIX la ILE aparece como el nudo por el que todas pasan y todas se examinan, y es, sin duda, el *think tank* que va a proponer una profunda reforma de la enseñanza pública, ganándose progresivamente a los profesores. En una carta que en cierta ocasión envió Francisco Quiroga a Giner, le decía:

Siempre he tenido fe en la obra de la Institución por propia experiencia, no sobre los alumnos, pero sí sobre los maestros y los hombres ya hechos que la frecuentan, y la verdad es que lo poco sano que hay en este país con la Institución está. Digo que tengo poca fe en la obra de la Institución sobre los alumnos por las poderosas influencias que en la mayoría de ellos concluirán por contrarrestar las de esa casa. Pero creo firmemente en cambio que de la Institución inmediata o mediatamente irá saliendo un cuerpo de Profesores que extendidos por los centros oficiales ejercerán notable y provechosa influencia sobre la masa del país[52].

Quiroga está expresando la labor que habría de desarrollar la ILE en España en los años subsiguientes: ser modelo para las reformas que

---

[51] Coelho, A.: "Los elementos tradicionales de la educación", BILE, VIII (1884) 348.

[52] Biblioteca de la Real Academia de la Historia. Fondo documental de la Fundación Francisco Giner de los Ríos. Carta de Francisco Quiroga a Francisco Giner, s.f. Legajo 4-57.

necesitaba el sistema educativo, creando una corriente de profesores que extendiera por todas partes el ejemplo que Giner estaba practicando en Madrid: excursiones y paseos escolares, juegos escolares al aire libre, coeducación, inclusión de materias que no estaban contempladas en los planes oficiales de estudios como derecho, literatura, ciencias naturales, etc., supresión de libros de texto, plan enciclopédico de formación en el que "nada era ajeno", anti-academicismo, espíritu familiar y educador de la enseñanza, tal como pedía Giner en la inauguración del curso 1881--1882. Unas ideas que se irán difundiendo muy lentamente, pero que están ensayándose en el laboratorio educativo de la ILE, y que a partir de 1884 encontrarían amparo en el único organismo que desde instancias oficiales promovería la renovación pedagógica: el Museo Pedagógico Nacional[53]. No es posible ahora examinar todas estas ideas y mi intención es detenerme únicamente en dos: el debate de la segunda enseñanza y la formación técnica.

3. El ideal de la segunda enseñanza y la educación técnica en Francisco Giner

El problema central de la segunda enseñanza era para Giner su propia indefinición. La enseñanza primaria merecía verdaderamente su nombre, pero entre la enseñanza elemental y la superior, pensaba que existía "una creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí

[53] El Museo Pedagógico de Madrid fue creado como "Museo de instrucción primaria" el 6 de mayo de 1882. Cossío fue nombrado director a finales de 1883, por lo que sus actividades no comenzaron hasta 1884. Es a través de este organismo por donde entraría en España el grueso de toda la literatura pedagógica europea, y su biblioteca se convirtió pronto en un extraordinario núcleo de documentación para las reformas. En 1889 cambió su nombre por "Museo Pedagógico Nacional". Entre otras actividades que realizó en el siglo XIX, debe destacarse la introducción de las colonias escolares en 1887 y la renovación en la enseñanza de las ciencias naturales.

misma, sustantivamente, sino por su mera relación intermediaria respecto de las otras". No le parecía admisible que pudiera considerarse simplemente como una preparación para los grados superiores, ni que estuviera destinada a formar la cultura superior general de la burguesía, ya que las propias familias la consideraban útil sólo para alcanzar el grado y estéril para otros cometidos, lo que convertía a muchos jóvenes en expresión de Jules Vallés en "ahítos de griego y muertos de hambre"[54].

Afirmaba que la educación secundaria tiene carácter general y que todos los órdenes de la educación se reducían bajo el aspecto cualitativo a dos: "la educación general del individuo, puramente como tal, o su preparación especial para un fin particular determinado, y la segunda enseñanza ha correspondido siempre al primer grupo". A partir de este supuesto Giner entiende que en el mundo contemporáneo hay dos modos diferentes de concebir estos estudios: el clásico y el realista. En España, los primeros indicios de un plan de estudios "realista", data de 1858 a través de los "estudios de aplicación", que más tarde adquirían formas de organización independientes; y en 1868 Ruiz Zorrilla había ensayado el plan de estudios "sin latín" que se desarrollaba paralelamente al clásico. Pero aunque este debate era muy vivo, especialmente por la irrupción de las ciencias naturales en los planes de estudio, Giner creía que cualquier diferenciación entre ambos itinerarios debía perseguir un mismo fin: el desenvolvimiento armónico de todas las facultades del joven, porque lo más importante no era resolver si el programa debía ser clásico o realista, "sino el espíritu, el modo, la orientación en el desarrollo de ese programa"[55].

Giner sostenía con estos argumentos que la educación secundaria estaba dirigida a *todos*, y que en ella tiene valor educativo *todo* estudio, porque forma el sentido humano, el despertar de los ideales, el ensanche

---

[54] Giner de los Ríos, F.: "Problemas de la segunda enseñanza", Ensayos menores sobre educación y enseñanza, en O.C., t. XVII, Madrid, Espasa Calpe, 1927, pág. 138.

[55] Ibid., pág. 152.

de los ideales, la dignidad de la vida entera[56]. La ILE enseguida se dio cuenta de la importancia que tenía para la juventud una formación general sólida y al mismo tiempo con un horizonte abierto a todos los saberes y en su sistema escolar había unido lo que estaba separado en la enseñanza oficial: la primera y la segunda enseñanza. Una idea que Giner defendió en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, afirmando que en ese período no podían existir otros estudios que de forma paralela preparasen para profesiones especiales y que por lo tanto, "no podía haber más que una sola educación general"[57]. Una posición extremadamente radical que en la propia práctica institucionista encontraría muchas dificultades.

Giner, además, desarrolló dentro de la formación general la idea, ya muy presente en Pestalozzi, de unidad entre el trabajo manual y el intelectual, estableciendo un plan de educación técnica para los alumnos de la ILE. En 1882, ya indicaba que esta enseñanza debía empezarse por el principio, enlazándose "con los trabajos del sistema Fröbel", y que debía continuarse en toda la enseñanza "ampliándola y diferenciándola gradualmente, sin la menor solución de continuidad" hasta que en la educación secundaria podrían constituir varios grupos como el dibujo y modelado, las prácticas de laboratorio y los trabajos de taller que permitirían desenvolver el estudio de los elementos industriales y económicos que capacitarían a los alumnos para abordar aprendizajes más complejos.

En 1884, Giner fue a Londres acompañado de Cossío para participar en la conferencia Internacional de Educación de South Kensigton. En su intervención afirmó que "lenta, pero insensiblemente, va penetrando en nuestras escuelas el nuevo espíritu educativo, ya con las excursiones escolares, ya con el trabajo manual, ora con los elementos de las ciencias naturales, el dibujo y aun el modelado: en suma los elementos realistas e intuitivos que aspiran a desenvolver las facultades en presencia de las cosas,

---

[56] Ibid., pág. 158.

[57] Op. cit., "Nota sobre la segunda enseñanza", pág. 165.

en vez de atrofiarlas con el aprendizaje mecánico y verbalista de los libros de texto"[58]. Giner pone todo el mérito de la difusión de esta nueva conciencia escolar en el tesón con que está trabajando la ILE. Hace un repaso de todas las escuelas y centros educativos que poseían en España la enseñanza del dibujo y el modelado, aunque considera que ha sido su escuela la primera que ha introducido "el trabajo manual en toda la enseñanza primaria, y tal vez una de las primeras en Europa que lo ha incluido en la secundaria por considerarlo un elemento indispensable, no sólo de la educación técnica, sino, dentro de ciertos límites, de toda educación racional humana"[59].

Según el informe de Giner, en aquel momento, los trabajos manuales que realizaban sus alumnos consistían en dibujo al natural, modelado, construcción y vaciado de relieves topográficos, carpintería, torno y construcción de cuerpos geométricos de cartón. Incluía también como trabajos manuales los herbarios y colecciones de minerales, así como las prácticas del laboratorio de química. Ese mismo año los alumnos comenzaron a realizar trabajos de herrería que ocupaban siete horas y media a la semana en colaboración con los talleres de la Compañía de los ferrocarriles del Mediodía y una fábrica de fundición.

En resumen, Giner procuraba con este tipo de enseñanza desarrollar cuatro principios:

a) Suprimir el abismo entre la teoría y la práctica que producen la formación separada de obreros e ingenieros.
b) Constatar que unos y otros necesitan comenzar por una educación general sólida y progresiva.
c) Procurar que la elección de las profesiones sea un proceso gradual, y por tanto, la enseñanza concéntrica, porque la preparación para todo estudio es el estudio mismo en sus primeros rudimentos.

---

[58] Giner de los Ríos, F.: "Sobre la educación técnica", en O.C., t.XII, Madrid, La Lectura, 1925, pág. 153.

[59] Ibid., pág. 155.

d) Garantizar una comunicación fluida entre la especialización y la cultura general.

No obstante, esta idea de una educación secundaria común e igual para todos, no era fácil llevarla a la práctica en el sentido ideal que Giner está defendiendo. Una parte importante de los esfuerzos que realiza estos mismos años se dirigían al amparo de escuelas con una intención explícita de atender las necesidades educativas de las clases populares. Ya en 1879, Guillermo Cifré de Colonia, amigo personal de Cossío, había creado en Pollença (Mallorca), una Institución de Enseñanza dirigida a los hijos de las clases trabajadoras. Guillermo Cifré quería extender las ideas institucionistas a su propio pueblo y deseaba que los niños y niñas de las clases humildes tuviesen una educación integral, que adquiriesen una formación cultural en el más amplio sentido de la palabra, e inició además las primeras clases nocturnas para obreros que quizá se organizaron en España[60]. Será la primera vez que las ideas institucionistas se establecen en un territorio distinto al que Giner atiende diariamente. Casi al mismo tiempo se creó en la ciudad de Palma la Institución Mallorquina de Enseñanza que dirigía Alejandro Roselló que tenía una orientación hacia los estudios mercantiles, quien además logró que la Diputación pensionara a Miguel Porcel para que estudiara el sistema de trabajos manuales que Otto Salomón había establecido en Näas[61]. Aunque quizá lo más importante que debemos destacar de la Institución Mallorquina es la adopción del sistema fröbeliano, cuyo parvulario creado en 1883, coincide en el tiempo con el que creó Enrique García en Pontevedra ese mismo año, y que Cossío había conocido en su viaje de Galicia a Lisboa.

---

[60] Salas Vives, P.: Guillén Cifre de Colonia. Un sant que no anava a missa, Pollença, Temes Pollencins editor, 1999, págs. 53-61.

[61] Colom Cañellas, A.J.: D. Miquel Porcel Riera i els inicis de l'activisme escolar a Mallorca, Palma de Mallorca, Assaigs Illencs, 1984, págs. 42-51.

Ahora bien, conciliar la formación general con una preparación específica para las profesiones, especialmente atendiendo a las clases populares, posee, antes y ahora, una idiosincrasia conflictiva cuando esta formación se realiza en una sola institución reglada y común a todos. A la vuelta de este viaje de Giner y Cossío a Londres se acercaron a Villablino en León donde Francisco Fernández Blanco y Sierra Pambley quería organizar una escuela mercantil y agrícola, en la que ambos se implicaron muy activamente. La trayectoria de estas escuelas está muy bien estudiada por el profesor Pablo Celada Perandones[62], y de ellas podemos afirmar que produjeron una notable influencia en la comarca, a pesar de que, al igual que le ocurrió en Pollença a Guillermo Cifré, su Patronato se tuvo que enfrentar a una intensa campaña de descalificaciones y maledicencias por parte de los sacerdotes de la Iglesia Católica. Porque el problema principal que tenían los reformadores era su alejamiento de los hábitos de culto, sus ideas liberales y anhelos por establecer una formación que capacitaba a sus alumnos para pensar en libertad, y por tanto para proceder al "libre examen" de las propias verdades religiosas. Y aunque en Villablino este último aspecto se quiso salvaguardar, el recelo de los sacerdotes hacia unos maestros que no les resultaban dóciles a sus intereses, provocaba continuos conflictos. Con el siglo ya terminando, los colegios religiosos que habían crecido mucho en España desde 1883 por la llegada de los frailes que abandonaban Francia en aplicación de la leyes Ferry, fueron adoptando poco a poco muchos de los procedimientos renovadores, sin duda con una finalidad educativa distinta a la que utilizaban la ILE y otras escuelas de reforma, incluidas las excursiones, los deportes, los trabajos manuales y el uso de los laboratorios; pero había dos cuestiones que serían el germen del conflicto de los años posteriores: la coeducación y la educación religiosa.

---

[62] Celada Perandones, P.: "La obra pedagógica y social de la Fundación 'Sierra Pambley' en León 1886-1996". Tesis doctoral inédita. Junio de 2000. Universidad de Salamanca.

4. Epitafio más que epílogo

Cabe señalar, finalmente, que en el siglo XIX todas estas ideas innovadoras se están desarrollando en círculos muy reducidos, y que el trabajo de la ILE y de otros reformadores apenas era percibido por el conjunto del país, y su incidencia en el sistema escolar muy escasa. En 1885, todavía un senador, el Sr. Magaz, médico de profesión, se quejaba de que los maestros no querían "ser humildes, modestos, sobrios y dóciles al cumplimiento de sus deberes, porque educados en la licencia de costumbres de las grandes capitales, alimentan esperanzas irrealizables y no se acomodan ni con el martirio de su profesión, ni con el sistema de vida que forzosamente se les impone"[63]. La conciencia escolar estaba tan poco asentada, que la imagen del maestro compartiendo su trabajo con otros oficios era muy corriente y los había que se morían literalmente de hambre, como nos recuerda Fermín Ezpeleta[64]. En el último cuarto del siglo XIX no sólo había muchos ayuntamientos que todavía se oponían al cumplimiento de las disposiciones de la ley Moyano, sino que incluso rebajaban los sueldos cuando podían y pedían suprimir las escuelas completas rurales y transformarlas en escuelas de temporada como acontecía en Lugo ante la indiferencia de sus políticos más ilustres como el Conde Pallares o Manuel Becerra[65].

---

[63] La educación IV (1885) 193.

[64] Ezpeleta Aguilar, F.: Crónica negra del magisterio español, Grupo Unión Ediciones, 2001, págs. 69-73.

[65] La escuela práctica agregada a la Escuela Normal de Lugo estuvo durante un tiempo vacante, entre 1884 y 1886, porque muerto su titular, Juan Goy Peinó que percibía un haber de 1375 ptas., el alcalde quería fijar en 833,25 ptas. el haber del nuevo maestro. Además al maestro fallecido se le acusó de ciertas irregularidades contables y se presionó a la familia para que devolviera lo que de manera particular había guardado. La solicitud de cierre de todas las escuelas completas rurales la hacía un diputado provincial de Unión Católica.

Se seguía entendiendo la profesión del maestro como una acción misericordiosa, y en estos años aún se podía asistir a episodios próximos al esperpento, como ocurrió en la inauguración de las escuelas de Navalcarnero, en la provincia de Madrid, en noviembre de 1886. El Ayuntamiento se había asesorado en la ILE para su construcción, posiblemente a través de Ricardo Rubio que era natural de esta villa, y por ello estaban presentes en el acto Rafael María de Labra, Cossío y Santos María Robledo. Después de los discursos oficiales, el capitán de la guardia civil y el párroco, en su tricornio y teja respectivas, hicieron una colecta para el maestro del pueblo recientemente fallecido, Rufino Díaz Trabado, de quien había partido la iniciativa. Recaudaron 370 ptas. que de inmediato llevaron a la viuda, acompañados del Director general de Instrucción Pública, Julián Calleja, y el alcalde. En el periódico *La educación*, promovido por Ildefonso Fernández Sánchez, nuestro inventor del método *machaca*, que era entonces presidente de la Aso*ciación general del profesorado español de primera enseñanza*, se decía sobre la intervención de Cossío:

> *El Sr. Cossío, Director del Museo Pedagógico, habló en nombre de la Institución Libre de Enseñanza; y, aparte de los tonos generales de los demás discursos, entró en consideraciones, a nuestro juicio no muy pertinentes, acerca de lo que podrán y deberán ser aquellas escuelas en el porvenir, siempre pensando, como es natural, de la manera que lo piensa la Institución, sin éxito, que el Sr. Cossío representa*[66].

A los postres Cossío pidió a los reunidos que donaran una peseta al año para que los niños de Navalcarnero pudieran hacer excursiones a Madrid, pero obtuvo, al contrario que el guardia civil y el cura, un completo fracaso. Las ideas innovadoras que proponía la ILE y que treinta años más tarde cristalizarían en movimientos sólidos que renovarían los usos escolares, calaban entonces muy poco en la cultura común de los españoles.

---

[66] La educación, V (1886) 334.

Comentário:

Da Generosidade das Intenções às Dificuldades das Roturas

(Luís Alberto Marques Alves – Universidade do Porto)

Da generosidade das intenções às dificuldades das roturas

Luís Alberto Marques Alves
(Universidade do Porto)

1. Entre a Inovação e o Insucesso

"(...) Reconheceu-se que a instrução primária e elementar há mister de ser ampliada, pela multiplicação das escolas de um e outro sexo, que estas sejam pagas com exactidão e regularidade, colocadas em edifícios públicos e visitadas pelos comissários dos estudos, ou pelos seus sub-delegados, e que se escolham bons professores habilitados em escolas normais.

A instrução secundária e complementar carece de dilatar a esfera do ensino, na parte relativa às disciplinas industriais, adiantar os conhecimentos práticos e de aplicação, tão necessários para o progresso da agricultura e para o desenvolvimento de todas as artes e ofícios. (...)

A instrução superior e profissional precisa de um curso económico-administrativo na Universidade e, tanto neste como nos demais centros científicos, carece-se de instrumentos, máquinas e utensílios, sem os quais não podem ter andamento as ciências que mais influência exercem na prosperidade dos povos (...)"[67]

Menos contundente do que o "Compêndio Histórico da estado da Universidade" do tempo de Pombal (1771) mas era este o ponto da

[67] GOMES, Joaquim Ferreira – Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, 1985, p. 142.

situação expresso nas conclusões do Relatório Anual de 1850-1851 do Conselho Superior de Instrução Pública. Reflecte as dificuldades sentidas, ao longo da primeira metade de oitocentos, na implementação de um conjunto de medidas capazes de aproximar o País dos parâmetros educativos europeus, mas, simultaneamente, expressa de forma inequívoca as metas que necessitavamos de atingir no mais curto espaço de tempo: mais ensino elementar/primário, ensino secundário mais diversificado e ensino superior mais adequado às necessidades práticas de uma economia que urgia transformar. Generoso nos objectivos, mas evidenciando o pouco caminho percorrido no espaço de quase um século, reflecte, por isso, as indecisões da primeira metade do século – tempo propício para as roturas, face ao contexto europeu de mudança – provocadas essencialmente pela instabilidade política (1820-1834) e pelas diferentes concepções de reformas protagonizadas pelos setembristas e pelos cartistas (1834-1851), com prolongamentos politicos nas variantes partidárias da segunda metade do século – históricos, regeneradores, progressistas, entre outros grupos de menor expressão (1851-1910) – obrigando a que muitos dos projectos educativos tenham de ser inscritos no programa do republicanismo, a partir do último quartel do século XIX.

Para além das reformas e dos adiamentos, importa sentir o pulsar do século através de algumas das permanências ideológicas e políticas lideradas por diferentes correntes de intelectuais.

O século XIX apresenta, sob o ponto de vista cultural, características que nos ajudam a perceber o papel que a educação teria de desempenhar para se ultrapassarem algumas das limitações que marcaram a intervenção política, a coesão social e a produtividade económica. Na linha de inventariação de algumas características contextualizadoras da intervenção educativa, importa ressaltar:

- o trajecto cultural da primeira metade do século XIX;
- as vias defendidas pelos intelectuais das diferentes gerações;
- a consciência da necessidade de uma aposta na área educativa.

2. A generosidade das ideias – síntese das gerações "nascentes"

2.1. A primeira metade de oitocentos é marcada pelo trajecto ascensional do *jacobino*. Desde a sua perseguição, pautada pela omnipresença da Intendência Geral da Polícia, até ao seu triunfo definitivo em 1834, vamos observando a sua alteração de postura relativamente aos principais problemas nacionais – seja a reforma de forais, seja a legislação sobre liberdade de ensino e de imprensa. Numa e noutra destas vertentes vão-se constatando as "(...) sucessivas perdas da ala mais radical dos liberais, denunciando a sua fraqueza perante o adversário senhorial (...)"[68]. Esta posição adia a ruptura e vai viabilizando o compromisso, permitindo o desaparecimento dos elos mais fracos da cadeia – os frades, por exemplo – mas a permanência dos barões que "(...) são a moléstia deste século (...)"[69].

Estes intelectuais que, intermitentemente, vão participando nas estruturas de decisão política, têm uma formação predominantemente *estrangeirada*. A emigração política é uma realidade que está muito presente em diferentes momentos da 1.ª metade do século XIX e estas ausências potenciam uma formação que influenciará futuras tomadas de decisão. As correntes que influenciarão D. Pedro na criação de comissões ou nas iniciativas legislativas reflectem uma postura de favor em detrimento da competência[70]. Algumas intervenções na área da educação – por exemplo a criação dos Conservatórios de Artes e Ofícios ou as Escolas Politécnicas – demonstram a influência de instituições educativas estrangeiras na mente de muitos desses políticos liberais.

À margem do quadro institucional é possível auscultar o pulsar deste movimento cultural visitando cafés ou salões, participando em jantares e bailes, ou lendo a imprensa e as obras que estes intelectuais vão pro-

---

[68] SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos – Para uma Sociologia da Cultura Burguesa em Portugal no século XIX. Lisboa: Presença, 1983, p. 95.

[69] ALMEIDA GARRETT, Viagens na Minha Terra, Porto, 1963, cap. XIII, p. 63.

[70] SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos – Para uma Sociologia da Cultura Burguesa em Portugal no século XIX. Lisboa: Presença, 1983, p. 120.

duzindo[71]. Nos seus escritos e nas suas intervenções é constatável uma nova conceptualização do fenómeno educativo. O dicionário da educação e do ensino neste período passou a englobar termos e expressões que retratam o novo papel destinado à escola e aos agentes educativos – laicização, gratuitidade, descentralização/centralização, universalidade, liberdade de ensino, expansão da rede escolar, entre muitos outros. Da sua associação resultam preocupações novas, múltiplas iniciativas legislativas, mas reduzida implementação prática, protelando para a segunda metade do século, e depois para o projecto republicano, roturas e iniciativas que, na primeira metade de oitocentos já estavam aquém das necessidades de progresso do País.

Trata-se de uma incapacidade de adaptação dos projectos implementados noutros países à realidade portuguesa ou a ausência de força política ou de capacidade de intervenção?

2.2. Progresso, na boca e nos escritos das gerações de 20, de 50 e de 70, significa essencialmente duas coisas: "(...) promoção da industrialização, como meta; promoção das qualificações dos agentes económicos, das competências técnicas e educativas de empresários, de quadros médios, agricultores e operários, como caminho principal (...)"[72]. Essa perspectiva é defendida primeiro de armas na mão e depois pela via da sua actividade política, doutrinária e literária por uma geração liderada pela simbologia de homens como Garrett e Herculano. Depois são sobretudo técnicos e políticos que apostam nas potencialidades que a Regeneração abre para reformas económicas e educativas – de Sousa Brandão (1818-1892) a Morais Soares (1811-1881), de Fradesso da Silveira (1825-1875) a D. António da Costa (1824-1892). Finalmente encontramos uma plurifacetada geração de 70 que se propõe realizar uma intervenção cívica global: "(...) compreendia a agitação cultural, pela denúncia pública do hiato entre o

---

[71] Idem, p. 123-130.

[72] SILVA, Augusto Santos, Palavras para um País: Estudos incompletos sobre o século XIX português, Oeiras: Celta Editora, 1997, p. 3-42.

nosso sistema de ensino, a nossa imprensa, o nosso pensamento, a nossa arte, e a civilização francesa ou inglesa, e pela actualização científica e estética de que se faziam porta-vozes (...)"[73].

Essa actualização passava essencialmente pela escola, tanto primária como industrial – "(...) a nação tem sede não só do ler, mas de todos os assuntos educativos e profissionais que hoje elevam a instrução a uma verdadeira reformação social. A instrução adiantou-se em relação ao passado, mas ainda não se nacionalizou; o povo não sabe (...)"[74]. A educação aparece cada vez mais como uma aposta necessária tanto em termos de funcionalidade económica, como de qualificação e de afirmação da dignidade. Exigia-se que as instituições políticas implementassem uma via institucional – escolas – que respondesse a estas solicitações e desejos. Exigia-se que o exercício da cidadania fosse suficientemente reivindicativa para *incomodar* e *pressionar o* poder.

Quando atingimos 1910 e a taxa de analfabetismo ainda se situa num valor próximo dos 75%[75] constatamos que o investimento no ensino primário foi manifestamente insuficiente. Quando verificamos a morosidade na instalação do ensino liceal[76] sentimos o desfasamento entre a saída das leis e a sua implementação. Quando temos de esperar por 1884-1885 para podermos ver as primeiras escolas industriais (oficiais) consideramos lógico e inevitável o atraso no processo de formação de produtores com as consequentes repercussões na industrialização.

Esta marginalização educativa da lista de prioridades liberais ajuda a perceber o sentido de actualidade que a esta temática confere a corrente

---

[73] Idem, p. 52-53.

[74] Costa, D. António da, História da Instrução Popular em Portugal desde a fundação da Monarquia até aos nossos dias, Lisboa: Imprensa Nacional, 1871, p. 240-241 e 246-249.

[75] Reis, Jaime, O Analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação, Colóquio Educação e Sociedade, Lisboa, 1993, 2, p. 16.

[76] Adão, Áurea, A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus, Oeiras: Instituto Gulbenkian da Ciência, 1982.

republicana no último quartel do século XIX. Afinal, que progresso poderíamos ter face ao crescente atrso educativo?

2.3. Apesar de ser visível algum desinteresse pela educação, nas medidas concretas que urgia tomar nas diferentes frentes educativas, todos os diplomas constitucionais oitocentistas lhe consagram um espaço privilegiado (Quadro).

Quadro – A Educação nos diplomas constitucionais oitocentistas

Constituição de 1822[77]	**Carta Constitucional de 1826**[78]	**Constituição de 1838**[79]
– "Em todos os lugares do Reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis (...)" (Art.° 237) –"Os estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros para o ensino das ciências e 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 determinar." (Art.° 239)	– "A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Portugueses, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Reino, pela maneira seguinte: (...) #30.° – A Instrução Primária e gratuita a todos os Cidadãos. (...) #32.° – Colégios e Universidades, onde serão ensinados os Elementos das Ciências, Belas Artes e Artes (...)" (Art.° 145) – "A Constituição também garante:	I – A instrução primária e gratuita; II- Estabelecimentos em que se ensinem as ciências, letras e artes; (...)." (Art.° 28) – "O ensino público é livre a todos os cidadãos, contanto que respondam, na conformidade da lei, pelo abuso deste direito." (Art.° 29)

[77] MIRANDA, Jorge, As Constituições Portuguesas, Lisboa: Livraria Petrony, 1976, p. 75-76

[78] Ibidem, p. 114-117.

[79] Ibidem, p. 151.

A referência nos diplomas constitucionais à educação passa essencialmente pela sua ligação ao exercício da cidadania, ao reconhecimento de que ela constituía um direito civil e político dos cidadãos e à necessidade de reunir os esforços públicos e privados para que se tornasse efectiva a democratização no acesso ao ensino.

Asssegurar este direito é tanto mais essencial quanto se correlaciona com a capacidade de votar e de ser eleito. No art.° 33 da Constituição de 1822 diz-se explicitamente que "Na eleição dos Deputados têm voto os Portugueses (...). Da presente disposição exceptuam-se: (...) VI-Os que, para o futuro, em chegando à idade de vinte e cinco anos completos, não souberem ler e escrever (...)"[80]. Esta exigência persiste ao longo do século XIX com pequenas alterações introduzidas por algumas leis eleitorais. Em 1878, a lei de 8 de Maio, refere explicitamente que "(...) o direito de voto passa a ser concedido de acordo com uma pluralidade de requisitos, considerando-se eleitores não só os cidadãos que provem ter um rendimento de 100$000 reis, mas também os que atestem saber ler e escrever ou serem chefes de família."[81]. Não se pode no entanto atribuir a este requisito uma importância vital em termos de democracia liberal, pois é visível a pequena percentagem de recenseados "por saberem ler e escrever" – 6,6% em 1882 (56 998 num total de 860 927) e 6,9% em 1883 (60 123 num total de 863 280)[82].

Embora se possa aceitar que a extensão do sufrágio em Portugal não sai diminuído do confronto com a legislação eleitoral da maioria dos países europeus[83] o mesmo não se poderá dizer das implicações da ausência de escolaridade no processo produtivo. Multiplicam-se as opiniões na

---

[80] Ibidem, p. 14.

[81] ALMEIDA, Pedro Tavares de Almeida, Eleições e Caciquismo no Portugal Oitocentista (1868-1890), Lisboa: Difel, 1991, p. 35-38.

[82] Ibidem. Nas outras categories podiam constatar-se os seguintes dados: 1882 – "por censo" 45,6% e "por serem chefes de família" 47,8%.

[83] Ibidem, p. 38-39.

segunda metade de oitocentos que insistem na relação riqueza-instrução. Em 1881, José Maria da Ponte Horta afirma que "(...) só pela instrucção do povo e para o povo as nações logram adquirir com a sua independência, a riqueza e a liberdade. (...) O verdadeiro progresso da indústria encontra principalmente na instrucção técnica do obreiro o seu cooperador mais poderoso e eficaz. Na complexa trama do trabalho industrial de um povo as facilidades económicas podem ser muito, mas o saber é tudo. É porque a instrucção vale só por si um progresso virtual em qualquer ordem de empreendimentos (...)"[84]. O republicano e economista Rodrigues de Freitas corrobora e explicita a rentabilidade desta ligação entre a escola e o trabalho – "(...) Que transformações se não operariam no trabalho nacional, se as classes laboriosas fossem menos ignorantes (...). Consulte-se a história da Inglaterra e da Áustria e ver-se-á que os progressos industriais foram admiravelmente rápidos desde que se multiplicaram as escolas de ciências e de arte aplicadas à indústria. (...). Esclarecer os homens de trabalho manual com as luzes da ciência equivaleria a aumentar em milhares de contos o rendimanto anual da fortuna pública (...)"[85].

São múltiplas as opiniões e são grandes as expectativas relativamente ao papel que as escolas industriais podem e devem desempenhar. Na década de 80, apesar de já ser muito tarde, não é possível adiar mais a implementação do ensino industrial. Se da criação de escolas primárias depende a existência de cidadãos mais activos e participativos na vida pública, das escolas industriais espera-se a formação de trabalhadores capazes de se transformarem no capital humano da industrialização.

---

[84] HORTA, José Maria da Ponte, Estado e Crítica do Nosso Ensino Official, Lisboa: 1881, p. 44-45.

[85] FREITAS, José Joaquim Rodrigues de, Novas Páginas Avulsas (Recolha e introdução de Jorge Fernandes Alves), Porto: Fundação Eng. António de Almeida, 1996, p. 142-143.

3. As roturas adiadas

O que se pode, pois, constatar é a existência ao longo do século XIX de um conjunto de roturas adiadas para projectos posteriors, nomeadamente para o republicano. Entre as que tiveram maior impacto e expressão destacaria sete.

3.1. Apesar da herança e da experiência pombalina e mau grado a aceitação política do papel que o Estado deveria desempenhar na implementação, entre outras ideias, da liberdade de ensino, da sua gratuitidade, da obrigatoriedade, da laicização..., ele foi-se demitindo desse papel e, mesmo quando tentou a descentralização (sobretudo na reforma de Rodrigues Sampaio de 1878), não encontrou terreno fertile à germinação dessa semente. O abandono do projecto de descentralização logo em 1890-1892, a par da fugacidade da existência de um Ministério da Instrução (1890) prova a impreparação para se assumir os custos politicos da educação que exige "espera, paciência e continuidade" para se poderem obter resultados. O século XIX andou demasiado depressa para a morosidade dos resultados na educação.

3.2. A permanente dúvida ao longo do século sobre o significado e o conteúdo reservado à formação de professores. Num quadro político e ideológico de permanente aceitação do papel crucial a desempenhar pelo professor laico e, paralelamente, da necessidade de substituição dos agents ecclesiásticos para uma efectiva laicização, tardou a definir-se um quadro institucional de ensino normal. Só em 1862-1881 surgem as primeiras escolas normais, ligadas ao método português de ensino; demorou a aposta num conteúdo que privilegiasse a opção pelo "saber ensinar" em detrimento do "saber" e do "saber fazer"; protelou-se exageradamente um quadro científico que incrementasse o papel da pedagogia e que, finalmente, a assumisse como "tendo por base a psicologia e a moral" como o fez

Ferreira-Deusdado em 1887[86]. A formação de professores que incrementasse a sua competencia, que ultrapassasse o sincretismo pedagógico e didáctico e que conferisse ao professor laico um novo espaço e estatuto tardou a constituir uma verdadeira aposta do liberalismo, adiando para o projecto republicano a concretização dessa radical rotura nos agents educativos.

3.3. Associado à tardia implementação da formação surge, naturalmente, um processo de profissionalização que se revelou ténue e pouco consistente. Apesar de muito claros os seus três eixos de desenvolvimento – transformação do papel social, dignificação do seu estatuto e aumento das suas competencies pedagógicas[87] – tardou a encontrar o seu espaço de intervenção educativa reconhecida, corporizando antes um estatuto que andou sempre mais próximo do padre do que do funcionário. A sua missão e a sua entrega, face à dificuldade de o Estado assumir as suas responsabilidades, passou mais pelo seu espírito missionário que pela sua recompensação material ou social. A fé (em melhores dias) e as aulas particulares ajudaram a superar a secundarização do seu espaço educativo.

3.4. O combate ao analfabetismo, pela necessidade "racional" de formar "cidadãos iluminados" capazes de participarem civicamente nas iniciativas do liberalismo, foi apresentado politicamente como um dos objectivos cruciais para a legitimação do regime. Já vimos que a inclusão da necessidade de instrução nos textos constitucionais para o exercício do

---

[86] "(...) A pedagogia tem por base a psicologia e a moral, a psicologia é que fez conhecer o mecanismo natural das faculdades intelectuais, e pela moral é que conhecemos a natureza dos sentimentos: são estes os dois factos sobre os quais há-de recair principalmente toda a educação." (Ferreira-Deusdado, 1887). In. Jorge Ramos do Ó (2002). O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações pedagógicas do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).

[87] Nóvoa, António, Ibidem, p. 365.

direito de voto foi uma realidade em todos os diplomas. Mas, apesar desse ideal repetido ao longo do século, a "pior herança que a monarquia legou aos republicanos" (na expressão de Afonso Costa) vai ser exactamente os 78,6% de analfabetos existents em 1900. Apesar do aumento inequívoco de escolas primárias públicas e privadas, não se alteraram significativamente os números do analfabetismo[88]. Para alterar significativamente o impacto do ensino primário na população havia que esperar também pelos resultados da educação infantil que começou a dar os primeiros passos neste mesmo período. Primeiro com a criação de Casas da Infância Desvalida (entre 1834 e 1897 apareceram 12 casas de asilo), a partir da reforma de 1878 por iniciativa das juntas gerais do distrito e das câmaras municipais e, finalmente, por pressão de alguns deputados (por exemplo Rodrigues de Freitas) e por influência da pedagogia de Froebel que se corporizou na inauguração dos primeiros jardins de infância (em 1880 no Porto e em 1882 em Lisboa). De forma mais integrada e, sobretudo, de forma mais consistente, havia que aproximar Portugal dos outros países para garantir que os direitos constitucionais fossem conquistados e a cidadania pudesse ser exercida de forma mais consciente.

3.5. No ensino liceal os marcos mais significativos passaram pelas iniciativas de Passos Manuel e Costa Cabral na primeira metade do século e pelas de Rodrigues de Freitas e Jaime Moniz na segunda. A reforma de 1895 deste ultimo constituiu, sem dúvida, uma referência no quadro da evolução do ensino oitocentista devisdo, por um lado, às novidades pedagógicas que procurou implementar, pela capacidade de estimular globalmente o curriculo, a administração e os novos princípios metodológicos e, complementarmente, pela discussão oral e escrita que originou entre pedagogos e agentes educativos. Para trás ficou um período de indefinição

[88] No Continente e Ilhas Adjacentes em 1853 havia cerca de 1 200 escolas públicas e 1 100 privadas, enquanto em 1900 as primeiras atingiam o número de 4 495 e as segundas 1 597. Dados retirados de Nòvoa, António, Ob. Cit., p. 345-346.

do papel do liceu, de dificuldades de instalações, de incapacidades em praticar ou aplicar o que se legislava e, na parte final do século, de redefinição do seu papel face à crescente concorrência de uma frequência ascendente das escolas técnicas, sobretudo industriais.

3.6. Apesar das insistentes referências e associações entre progresso e ensino técnico, os responsáveis politicos tardaram em conseguir implementar uma rede escolar de acordo com as expectativas e com as necessidades do País. Na primeira metade do século merecem referência a criação "estrangeirada" dos Conservatórios de Artes e Ofícios em 1836/37. Mas constatando-se a espera até 1884-1885 para vermos na realidade uma efectiva rede escolar de ensino industrial, temos de reiterar e assumir o significado que este protelamento significou para a formação de produtores capazes de se constituirem agentes da renovação (ou revolução) económica. A adesão de cerca de 50 000 alunos (48 100 mais exactamente) entre 1884--85 e 1900 às escolas industriais e de desenho industrial evidencia o atraso da implementação e o espaço educativo alternativo que passaram a representar em relação aos liceus. Os agentes económicos podem, finalmente apostar na mudança porque os operarios especializados começam a surgir no Mercado de trabalho, mas a irritante espera traduziu-se necessariamente em opções económicas que não ajudaram Portugal a firmar-se no quadro competitivo industrial europeu. Mais uma vez a espera foi exagerada.

3.7. A Universidade representa para o liberalismo um entrave e uma referência. O entrave resulta da incapacidade política de retirar a Coimbra o carácter tutelar que desempenhou em todas as iniciativas educativas. Passos Manuel, Costa Cabral, Fontes Pereira de Melo e D. António da Costa foram alguns dos que procuraram, com diferentes iniciativas, acabar com o monopólio universitário coimbrão, mas a vontade política não foi suficiente para ultrapassar o seu secular papel nas orientações educativas. Referência porque, apesar da necessidade de uma renovação pedagógica e científica, insistentemente repetida e reivindicada, foi procurando,

sobretudo ao nível do Direito, da Filosofia , da Matemática e da Medicina, fornecer os quadros superiors politicos, jurídicos e técnicos que o País necessitava. Aliás, sera talvez a excessiva dependência desses quadros formados nessa instituição que talvez ajude a explicar as dificuldades de roturas no período oitocentista. Talvez também por isso a mudança veio sobretudo nos ventos estrangeirados das gerações de finais do século.

Em suma, a incapacidae oitocentista aumentou a responsabilidade do projecto educativo republicano, mas também sera necessário esclarecer que qualquer rotura exige um "estado nascente" que precisa de um tempo e um espaço que funcionem como "laboratórios de ensaio" da mudança. Nesta perspectiva ficaram as ideias generosas à espera de politicos e politicas mais pragmáticas.

4. Bibliografia

– ADÃO, Áurea, 1982 – *A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus,* Oeiras, *Instituto Gulbenkian da Ciência.*

– ALMEIDA, Pedro Tavares de, 1991 – *Eleições e Caciquismo no Portugal Oitocentista (1868-1890),* Lisboa, Difel.

– BÁRBARA, A. Madeira, 1979 – *Subsídios para o estudo da Educação em Portugal – Da reforma pombalina à 1.ª república,* Lisboa, Assírio e Alvim.

– BARROSO, João, 1995 – *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960),* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian/ J.N.I.C.T..

– BRAGA, Teófilo, 1902 – *História da Universidade de Coimbra nas suas relações com a Instrução Pública Portuguesa,* Lisboa, Tipografia da Academia Real das Ciências.

– *COLECÇÃO de Leis e Decretos: 1838-1851,* 1852 – Lisboa, Imprensa Nacional.

– COSTA, D. António da, 1871 – *História da Instrução Popular em Portugal desde a fundação da Monarquia até aos nossos dias,* Lisboa, Imprensa Nacional.

– FERNANDES, Rogério, 1994 – *Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras. Do Pombalismo a 1820.* Porto, Porto Editora.

– FERNANDES, Rogério, 1992 – *O Pensamento Pedagógico em Portugal.* Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

– FREITAS, José Joaquim Rodrigues de, 1996 – *Novas Páginas Avulsas.* Recolha e introdução de Jorge Fernandes Alves, Porto, Fundação Eng. António de Almeida.

– GOMES, Joaquim Ferreira, 1985 – *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859),* Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

– HORTA, José Maria da Ponte, 1881 – *Estado e Crítica do Nosso Ensino Official,* Lisboa.

– MACHADO, Bernardino, 1904 – *A Universidade e a Nação,* Coimbra, Imprensa da Universidade.

– NÓVOA, António, 1987 – *Le Temps des Professeurs – Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XXe siècle),* Lisboa, I.N.I.C.

– Ó, Jorge Ramos do, 2002 – *O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações pedagógicas do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX).* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de doutoramento).

– PORTUGAL, *Annuario Estatistico – 1875 a 1900,* 1877 a 1907 – Lisboa, Imprensa Nacional.

– PORTUGAL, *Annuario Estatistico – 1900,* 1907 – Lisboa, Imprensa Nacional.

– REIS, Jaime, 1993 – *O Analfabetismo em Portugal no século XIX: uma interpretação* in "Colóquio Educação e Sociedade", Lisboa.

– SILVA, Augusto Santos, 1997 – *Palavras para um País: Estudos Incompletos sobre o século XIX português,* Oeiras, Celta Editora.

– TORGAL, Luís Reis e VARGUES, Isabel Nobre, 1984 – A Revolução de 1820 e a Instrução Pública. Porto, Paisagem Editora.

– VALENTE, Vasco Pulido, 1973 – *O Estado Liberal e o Ensino: Os Liceus Portugueses (1834-1930)*, Lisboa, Gabinete de Investigações Sociais.

– VASCONCELOS, José Máximo de Castro Neto Leite e, compil., – *Colecção Official da Legislação Portuguesa: Anno de 1851*, Lisboa, Imprensa Nacional. (Anos de 1852 a 1907).

Sessão Temática - 2

A renovação Pedagógica na 1.ª República Portuguesa (1910-1926) e na Restauração e II República Espanhola (1900-1939)

Oradores:

- **Maria del Mar del Pozo Andrés**
- **António Candeias**

Comentadores:

- **Salomó Marqués Sureda**
- **Joaquim Pintassilgo**

La renovación pedagógica en España (1900-1939): Etapas, características y movimientos

María del Mar del Pozo Andrés
(Universidad de Alcalá)

Precisiones Introductorias: Aproximación al Concepto de Renovación Pedagógica

Al recibir el encargo de elaborar esta ponencia, las primeras preocupaciones que ocuparon mi pensamiento fueron unas preguntas, quizás innecesarias por lo conocidas, pero que me han rondado por la cabeza durante todo el tiempo dedicado a la elaboración de este trabajo. ¿Qué definimos como "renovación pedagógica" en el siglo XXI y qué entendían nuestros antecesores cuando empezaron a utilizar este término hace ahora cien años? ¿Qué criterios seguimos para calificar de "nuevas" en un momento histórico puntual unas tendencias – por ejemplo, el manualismo, el excursionismo o el activismo –, ya conocidas y debatidas en la cultura pedagógica decimonónica pero que no llegaron a implantarse de manera generalizada en la escuela primaria hasta bien entrado el siglo XX? ¿Sigue manteniendo el aroma renovador un planteamiento teórico o una propuesta metodológica cuando se aplica en la práctica educativa de un país, por primera vez, pero de manera reducida y harto diferente a su diseño original?

A la vista de la plasticidad e indefinición que creo percibir en el término "renovación pedagógica", quiero dejar constancia de que le he dado un enfoque dinámico a lo largo de mi investigación. Sin llegar a definirlo o acotarlo de manera cerrada, lo he interpretado a partir de su

estudio genealógico, esto es, del concepto que de él se tenía en el primer tercio del siglo XX – en general, se identificó con la aplicación de experiencias metodológicas y con la introducción de estrategias educativas destinadas a vitalizar la escuela, además de con las nuevas concepciones de la institución escolar o presentándose como resultado de la realización de actividades de perfeccionamiento para el magisterio – y de la definición que de este término nos proporciona la didáctica actual – que lo concibe a medio camino entre el cambio curricular y la innovación educativa, entendiendo la "renovación pedagógica", en palabras del profesor Martínez Bonafé, como "práctica teórica organizada", que surge de la propia realidad educativa y se sitúa en un plano paralelo y enfrentado al dominio de políticos y especialistas –. Teniendo en cuenta estas acotaciones, creo que una definición general de "renovación pedagógica" debería contemplar los siguientes aspectos:

1. Abarca un conjunto de ideas, instituciones y prácticas percibidas como "nuevas" en un contexto histórico y social determinado.
2. Un proceso renovador puede tener una larga duración o ser recurrente, pues sus componentes mantienen ese aire de novedad hasta que se integran totalmente en la cultura escolar y son reemplazados por otras ideas "novedosas".
3. Una característica fundamental de la "renovación pedagógica" es que conlleva un consenso generalizado de perfeccionamiento, sus actores están convencidos de que con ella se va a mejorar la práctica pedagógica y, como consecuencia, se van a producir transformaciones sociales.
4. El concepto de "renovación pedagógica" arrastra una enorme carga de subjetividad, lo que, por una parte, nos obliga a plantearnos quiénes fueron, en su momento, los evaluadores de la renovación, pues su valoración dependerá, en gran medida, no sólo de sus conocimientos pedagógicos, sino también de sus expectativas personales sobre "lo nuevo". Por otra parte, en el momento actual, el historiador debe ser muy cons-ciente de que establece un diálogo

intersubjetivo con las experiencias renovadoras del pasado y también las evalúa desde su propia realidad pedagógica presente y desde su percepción subjetiva y ahistórica de "lo nuevo".

5. Por tanto, a la luz de lo expuesto anteriormente, hemos de tener presente que tras la idea de "renovación pedagógica" late un componente emocional difícilmente objetivable, por lo que nunca podremos aprehenderlo y delimitarlo totalmente con nuestros parámetros académicos.

Creo que el estudio genealógico del término "renovación pedagógica" adquiere una importancia fundamental en el primer tercio del siglo XX, pues posiblemente fuera en esta época cuando surgió y comenzó a utilizarse este concepto así expresado. ¿Apareció como una variante más modernizada de la expresión "regeneración pedagógica", de la que tanto se abusó en la España finisecular? En sus orígenes percibimos al menos dos tendencias. Una primera mirada provino de la escuela pública. Así, uno de los primeros que utilizó este término en 1904, Félix Martí Alpera, un maestro de Cartagena recién llegado de un viaje por Europa, lo hizo precisamente para constatar su incipiente presencia en España, después de muchos años en los que "no se ha podido vislumbrar por parte alguna". Esta aparición venía anunciada "con manifestaciones tímidas por parte del Estado", entre las que cabía destacar la reforma de la formación del magisterio y el nuevo plan de estudios de 1901, y con iniciativas aisladas de algunos Ayuntamientos para construir escuelas graduadas[89]. Una segunda mirada vino desde la enseñanza privada. Así, Pau Vila, el conocido educador catalán, caracterizó con esta denominación a diversos movimientos pedagógicos españoles más o menos "nuevos". En 1916 estableció la existencia de tres líneas de renovación pedagógica, todas ellas de carácter privado: la Institución Libre de Enseñanza de Madrid, cuyo centro primario creía

[89] MARTÍ ALPERA, F.: Por las Escuelas de Europa. Prólogo del Conde de Romanones, Valencia, F. Sempere y C.ª, 1904, pp. 375-386 y 405-420.

inspirado en las ideas y métodos considerados como innovadores hacia 1878; las Escuelas del Ave María, creadas en Granada en 1889 por el Padre Manjón; y algunas escuelas catalanas, especialmente su propia creación, la Fundación Horaciana, a las que denominó, siguiendo la terminología moderna, "laboratorios de pedagogía experimental", inspiradas en el paidocentrismo y activismo que comenzaban a aflorar ya con fuerza en el movimiento pedagógico europeo de la Escuela Nueva[90].

Etapas y movimientos de renovación pedagógica en la España del primer tercio del siglo XX

De acuerdo con las precisiones que acabo de realizar, considero que en esta época podemos encontrar en España dos corrientes consecutivas y complementarias de renovación pedagógica, que acabaron solapándose e influyendo conjuntamente en la práctica escolar.

El que podríamos denominar *primer movimiento de renovación pedagógica* surgió en nuestro país en la última década del siglo XIX, ligado a una corriente de pensamiento de más largo alcance conocida con el nombre de regeneracionismo[91]. Tomando como detonante la circunstancia histórica de la pérdida de las últimas colonias y el fin del sueño imperialista, los sectores sociales más cultos reflexionaron profundamente sobre "los males de la Patria", esto es, sobre el atraso político y económico de nuestro país y situaron gran parte de sus esperanzas de progreso en la transformación de la escuela primaria. Deseosos de "europeizar" a España, estos grupos buscaron y asimilaron las nuevas tendencias educativas extranjeras, ideas que ya habían sido difundidas por la Institución Libre de Enseñanza, pero

---

[90] VILA, P.: "Le mouvement de rénovation pédagogique en Espagne", L'Éducation, 1(1916), pp. 30-41.

[91] POZO ANDRÉS, M.ª M. del: Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939), Madrid, Biblioteca Nueva, 2000, pp. 68-76 y 103-139.

que formaban parte exclusivamente de la "alta" cultura pedagógica. En esta coyuntura finisecular, sin embargo, se popularizaron aceleradamente muchas ideas sobre educación, si bien, debido al desinterés por dichas cuestiones en las pasadas décadas, se produjo un fenómeno curioso: la recepción simultánea y casi acrítica de las innovaciones educativas conocidas internacionalmente en los últimos treinta años, de manera que en España se difundieron casi a la vez, y con el mismo nivel de entusiasmo, algunos de los postulados del herbartismo más trasnochado junto con las primeras noticias sobre la corriente de la Escuela Nueva.

Este primer movimiento de renovación pedagógica, que vivió su momento álgido entre 1900 y 1910, pivotó en torno a tres elementos considerados como innovadores en nuestro país, aunque ya estaban presentes en las reformas legislativas finiseculares de otras naciones. En primer lugar, *la introducción de la escuela graduada*, institución percibida como el emblema pedagógico del regeneracionismo y verdadera "escuela nueva"[92], capaz de conseguir por sí sola la tan deseada "España nueva". En segundo término, la *aplicación de un currículum de carácter enciclopédico*, que no era sino la expresión práctica del modelo de educación integral tan en boga en la crisis finisecular. La teoría educativa en la que se fundamentaba – denominada por Luis de Zulueta en 1922 "Pedagogía moderna"[93] – estaba muy influida por el darwinismo social y orientada hacia unos fines muy concretos, que pretendían adaptar a las nuevas generaciones a la sociedad del momento, disponerles para la "lucha por la existencia" – concepto que acabaría suavizándose con la manida expresión de que la educación había de "preparar para la vida" – y capacitarles para el cumplimiento de sus

---

[92] VIÑAO FRAGO, A.: Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España, Madrid, Akal, 1990, p. 16 y VIÑAO FRAGO, A.: "La renovación de la organización escolar: la escuela graduada", en OSSENBACH SAUTER, G. (ed.): Psicología y pedagogía en la primera mitad del siglo XX, Madrid, UNED, 2003, pp. 73-99.

[93] ZULUETA, L. de: "Una Pedagogía más moderna", Revista de Pedagogía, 1 (enero de 1922), pp. 1-5.

obligaciones como ciudadanos. Finalmente, esta ola renovadora acentuó su carácter de innovación al recomendar *la sustitución de los habituales métodos memorísticos de enseñanza por otros de carácter intuitivo*, que despertaran el interés del niño, hiciesen más atractiva la enseñanza y procurasen el desarrollo de las habilidades manuales a la vez que las intelectuales. Por eso hemos identificado este modelo como de "renovación pedagógica", pues desde muy tempranas fechas se vio como el sustituto de las tradicionales y rutinarias escuelas de leer, escribir y contar[94], contraponiéndose al memorismo de éstas la armonía, racionalidad y practicidad de "la escuela del porvenir"[95].

El *segundo movimiento de renovación pedagógica* se construyó a partir de las ideas de la corriente internacional de la Escuela Nueva, que fueron recibiéndose en España desde 1898, paralelamente a su gestación en otras partes del mundo – es la primera vez que se produjo en nuestro país un fenómeno similar de emisión/recepción simultáneas de una teoría pedagógica –, si bien, al igual que en otras naciones, se puede situar en la década de los años veinte el momento de más intensa influencia, medida en términos de traducciones, publicaciones y trabajos originales sobre esta corriente[96]. Salvo algunos casos excepcionales, circunscritos a la órbita catalana, fue también ésta la época en la que se empezaron a llevar a la práctica experiencias renovadoras influidas por este movimiento.

---

[94] MARÍN PASCUAL, B.: "Hacia la nueva escuela", El Magisterio Español, 9.057 (3 de noviembre de 1932), p. 219.

[95] SOLANA, E.: "Las dos escuelas", El Magisterio Español, 2.804 (13 de julio de 1904), pp. 21-22.

[96] En un trabajo anterior analicé algunas de las vías de recepción en España del movimiento de la Escuela Nueva. De los 758 artículos publicados sobre esta corriente en algunas de las revistas de mayor difusión nacional, el 48'6% aparecieron entre 1921 y 1928 y el 32'4% entre 1929 y 1936. De las 119 traducciones de obras extranjeras, sólo el 17'5% se divulgaron con anterioridad a 1921. De los 95 libros de autores españoles, el 85'2% fueron escritos a partir de 1921, siendo en su gran mayoría posteriores a 1930. POZO ANDRÉS, M.ª M. del: "Channels by which the international pedagogic movement

Podemos señalar como rasgos característicos de la versión española del movimiento de la Escuela Nueva su desestructuración y su multidireccionalidad. Como es bien sabido, el *corpus* teórico de esta corriente no surgió de forma uniforme y sistemática, sino que se fue conformando a partir de ideas provenientes de la pedagogía decimonónica, tamizadas y transformadas con las experiencias prácticas iniciadas desde 1889. Cada uno de los principios y realizaciones innovadoras era recibido en España de forma independiente, reflexionándose sobre su posible aplicación a la realidad escolar. La rapidez con que cualquier nuevo método o planteamiento ideológico era absorbido por la cultura pedagógica nos demuestra la apertura intelectual existente ante este movimiento, además del avance publicístico y editorial que suponía el poder contar con la versión inmediata al castellano de sus obras clave. En mi opinión, el proceso de recepción en España de las ideas de la Escuela Nueva atravesó, en general, por las siguientes fases:

1) *Traducción* de la obra correspondiente. Generalmente cualquier libro clave aparecido en el panorama mundial era inmediatamente traducido al castellano. Me refiero fundamentalmente a los trabajos de los "clásicos" del movimiento, desde Dewey hasta Ferrière, y de todos los creadores de un método específico, desde Dalton al de proyectos. Éste era el nivel de la "alta" cultura pedagógica, reservado a los libros y artículos de los "santones", publicados en editoriales y revistas especializadas. Ahora bien, posiblemente por primera vez, los maestros pudieron acceder a estas fuentes primarias y leer a cada pedagogo sin intermediarios, dado lo accesible de las publicaciones. Para llegar más fácilmente a los docentes, muchos textos se publicaron fragmentariamente, de manera que no se sobrepasara un número determinado de páginas, y también se tradujeron de forma

---

of the New School spread throughout Spain (1889-1936)", History of International Relations in Education. Conference Papers for the 9th Session of the International Standing Conference for the History of Education, Vol. 2, Pécs, Janus Pannonius University, 1987, pp. 101-117.

libérrima, bien para acentuar su accesibilidad, bien para transmitir determinados mensajes ideológicos, bien por las escasas competencias lingüísticas de sus traductores.

2) *Interpretación* de las ideas y propuestas metodológicas del autor, en obra independiente y española, generalmente escrita por el traductor de dicho pedagogo. Estos eran trabajos de síntesis, en los que se recopilaban las ideas fundamentales y las críticas y ventajas que le encontraban otros autores o aquellos maestros que lo habían practicado. Evidentemente, esta última parte iba destinada a crear una opinión pública favorable o desfavorable al método, aunque no solían ser opiniones demoledoras, y se basaban en valoraciones de otros autores extranjeros. Por otra parte, en esta producción pedagógica se incluirían también las obras de conjunto, de síntesis de muchas corrientes, como las de Lorenzo Luzuriaga, cuyas clasificaciones y caracterizaciones de cada institución o metodología fueron posteriormente copiadas en libros de organización escolar o cuestiones pedagógicas publicados por diferentes educadores. En muchas ocasiones es difícil diferenciar las fases de traducción e interpretación, por las libertades permitidas en la versión castellana de las obras extranjeras. Por otra parte, es fácilmente perceptible el papel de los traductores como creadores de una opinión pública favorable a uno u otro método.

3) *Glosa* de las ideas o del desarrollo de un método, entendiendo con esto las explicaciones de viva voz que se daban en las Escuelas Normales, en los cursillos de perfeccionamiento o de selección del personal docente. También podríamos incluir en este nivel un apreciable número de artículos, escritos muchas veces por maestros, publicados en revistas profesionales, como *El Magisterio Español*, *El Magisterio Nacional* y todas sus homónimas provinciales, en los que, de una forma muy sencilla, se exponían las ideas básicas, ya casi reducidas a la categoría de recetas pedagógicas[97]. Podemos

[97] Así, por ejemplo, en una pequeña reseña publicada en El Magisterio Español sobre el plan Dalton – en la que, por cierto, parecía creerse que Dalton era el nombre del inventor del método – se destacaban sólo dos ideas: la libertad concedida para

llegar a saber lo que se decía, que era ya una versión muy reducida de los planteamientos pedagógicos originales, pero del entusiasmo o apasionamiento que se ponía en las transmisiones orales sólo podemos tener constancia a través de testimonios vitales.

4) *Apropiación* de las ideas recibidas por parte de los maestros, convirtiéndose ya en elementos de la cultura pedagógica compartida y popular. Prácticamente todos los docentes públicos tenían hacia 1936 un conocimiento más o menos extenso de las ideas de la Escuela Nueva. Habían llegado a una comprensión simplificada de algunos conceptos, que se convirtieron casi en los estereotipos de este movimiento, como, por ejemplo, la crítica de la concepción del niño como un "adulto en pequeño" o la caracterización de la Escuela Nueva como una "revolución copernicana" en educación. Pero, ¿en qué medida sentían una identificación afectiva con esta corriente como para cambiar su práctica educativa?

A través de las opiniones de diferentes colectivos de educadores podemos apuntar algunas conclusiones iniciales sobre su implicación con los ideales innovadores. Entusiasmó especialmente su voluntad transformadora – ya atisbada por Luis de Zulueta en 1922 y presentada como

---

trabajar individual o colectivamente y los grandes gastos que exigía su implantación y desarrollo. "Ideas sobre el plan Dalton", El Magisterio Español, 8.998 (18 de junio de 1932), pp. 468-469. Sobre los "centros de interés" se decía que eran un tema-eje alrededor del cual giraban todas las enseñanzas durante un día o una semana. "En realidad los programas no son estudiados, sino por fragmentos y a tirones (...) se llega a producir el fraccionamiento de los programas". CHARIER, Ch.: "Los centros de interés", El Magisterio Español, 8.931 (12 de enero de 1932), pp. 57-58. "Consiste el centro de interés – decía otro artículo – en elegir un tema de gran amplitud y desarrollar en lecciones sucesivas todas aquellas materias que tienen una relación más o menos directa con ese mismo tema. A veces los centros de interés van hallando sucesivos desarrollos, de tal manera que uno solo ocupa todo el curso. Otras veces el centro de interés es de asunto reducido y se confunde con una lección de cosas". "Para los que aspiran a renovar su escuela. Los centros de interés", El Magisterio Español, 9.125 (13 de abril de 1933), pp. 85-86. La cursiva es nuestra.

repunte característico de la que denominó "Pedagogía más moderna" –, que convertía a la escuela en un motor de cambio social. Encantó el concepto deweyano de escuela como comunidad embrionaria en la que el niño vivía su propia vida. Interesó fundamentalmente toda la renovación metodológica inspirada por el concepto de actividad, pero, principalmente, aquellas estrategias de carácter socializador que potenciaban valores sociales y comunitarios. Ahora bien, sorprendieron sutilmente muchas de las reivindicaciones individualistas, que venían a criticar los afanes niveladores y uniformadores de las escuelas graduadas[98]. Y quizás el punto más controvertido – no como constructo intelectual sino como impulsor de la actuación escolar – fue el que se consideraba núcleo central del movimiento, esto es, su acendrado paidocentrismo, entendido como el respeto máximo a la individualidad infantil y ayudar al niño a desarrollarse en un ambiente de espontaneidad y libertad.

¿Qué caminos recorrieron las experiencias renovadoras hasta pasar a formar parte integrante de la práctica escolar cotidiana y perder su carácter innovador? Y, en un sentido más general, ¿qué puede mover a los maestros a transformar su hacer docente? ¿qué hace falta para que un profesor decida modificar sus prácticas? En mi opinión, el motor del cambio es bidireccional. Por una parte, la presión exterior, entendida como las autoridades oficiales y sus representantes provinciales, los inspectores de primera enseñanza, o un clima social de transformación presente en el ambiente; por otra, el anhelo interior, bien por identificación con unos ideales, o por deseos de mejora o por contacto con los compañeros. El recorrido que siguieron ambas rutas – la "renovación desde arriba" y la "renovación desde abajo" –, con su largo rosario de encuentros y desencuentros, constituirá el tema central de este trabajo.

---

[98] Se decía que los detractores de las escuelas graduadas eran "los pedagogos que quieren marcar una pauta ultramoderna en la educación", liderados por John Dewey. ARCE, B.: "La escuela graduada como ideal pedagógico", La Escuela en Acción, 3 (1 de noviembre de 1935), pp. 59-60.

La renovación pedagógica "desde arriba": política educativa y discursos innovadores

Interpretación del primer movimiento de renovación pedagógica desde las esferas oficiales (1900-1920)

¿Qué papel cumplió la Administración educativa en el desarrollo de estos procesos de renovación pedagógica? En mi opinión, si bien no intervino directamente durante las dos primeras décadas del siglo XX para favorecer innovaciones, sí que apoyó e impulsó indirecta e inconscientemente algunos de los movimientos de renovación pedagógica, estimulándolos con medidas que hemos caracterizado como *estructurales* y *de presión*. Las *medidas estructurales* fueron de dos tipos, en la línea ya apuntada por Martí Alpera en 1904: las disposiciones oficiales sobre graduación escolar y la planificación de nuevos modelos de formación y perfeccionamiento magisterial. Las *medidas de presión*, que se pueden entender como la implantación de innovaciones didácticas "desde arriba", a golpe de Real Decreto, incluyeron el establecimiento del currículum obligatorio de 1901, complementado con otros tipos de actividades curriculares y extracurriculares y la recomendación de estrategias metodológicas innovadoras iniciada en 1918.

Los sucesivos gobiernos, fueran conservadores o liberales, legislaron abundantemente sobre la escuela graduada, aunque más bien para adoptar esa derivación reduccionista de la misma que era la graduación escolar. Si la práctica ideal de la escuela graduada requería de edificios escolares preparados para ella, el desembolso económico necesario hacía inviable su generalización, y menos con presupuesto estatal. Así, las primeras escuelas graduadas de nueva planta se construyeron con apoyo de Ayuntamientos y particulares – Cartagena fue la pionera en 1900, y a ella le siguieron Madrid, Sevilla, Bilbao, San Sebastián, Zaragoza, Barcelona, Valencia y Murcia[99]–, instalándose casi exclusivamente en las grandes poblaciones y

[99] VIÑAO FRAGO, A.: "La renovación de la organización escolar: la escuela graduada", art. cit., p. 81.

capitales de provincia y configurando un claro modelo de "escuela urbana". Aunque tuvo escasa difusión por la geografía nacional, en términos cuantitativos – en 1923 sólo el 8% de las aulas escolares formaban parte de una escuela graduada, porcentaje que creció hasta el 10% en 1930 y el 17'6% en 1935-, sin embargo su impacto, desde una perspectiva cualitativa, fue enorme. Hasta los años veinte, esta institución era la viva representación de la innovación, frente a la escuela unitaria o de un solo maestro, que se percibía como el paradigma de la tradición. Y precisamente en esa década, cuando las corrientes pedagógicas internacionales de la Escuela Nueva estaban difundiéndose al máximo en nuestro país, se calificó muy frecuentemente a la escuela graduada como una "escuela nueva", en la que podrían ensayarse todos los métodos y experiencias de la Nueva Educación[100]. No cabe duda de que muchos de los primeros proyectos didácticos renovadores llevados a cabo en España con anterioridad a 1931 tuvieron como marco estructural una escuela graduada.

Estaba claro que las crecientes necesidades de esa "nueva escuela" presentida o deseada por los responsables ministeriales obligaban a contar con un plantel de maestros vocacionales, volcados en su tarea, pero también "técnicos" y buenos conocedores de su labor. El R.D. de 30 de agosto de 1914 reorganizó las Escuelas Normales y supuso la reapertura de centros específicos para la formación de maestros. Esta disposición legal, fiel al principio de que "el alumno no enseña como le han dicho que debe enseñar sino como le han enseñado a él", sugería al profesorado la incorporación de estrategias de renovación pedagógica: excursiones escolares, conferencias, prácticas agrícolas e higiénicas..., y les estimulaba a "despertar la iniciativa de los alumnos, procurando la más activa cooperación de éstos en la enseñanza, desarrollando en ellos el espíritu de observación y reflexión y haciendo aplicaciones prácticas de la doctrina enseñada". Ahora bien, el

[100] "La organización de las escuelas graduadas", Revista de Pedagogía, 41 (mayo de 1925), p. 223.

cambio de las Escuelas Normales a partir de 1914 vino de la mano de sus profesores. Todos ellos se habían formado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, institución fundada en 1909 con el propósito específico de preparar los nuevos planteles de inspectores de Primera Enseñanza y docentes de Escuelas Normales, proporcionándoles una cultura pedagógica muy innovadora y altamente especializada y una formación práctica que incluía el desarrollo de metodologías específicas para la transmisión de los contenidos a los futuros maestros. Este centro fue uno de los más tempranos difusores en España de las experiencias de Psicopedagogía Experimental y de la Escuela Nueva, transmitiendo además a sus alumnos unos modelos de actuación docente cotidiana decididamente renovadores[101], que luego éstos llevaron a sus Escuelas Normales y transmitieron a los futuros maestros, los cuales los ensayaron a su vez en las escuelas primarias. En definitiva, a partir de 1914 estos jóvenes entusiastas, recién salidos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y dispuestos a colaborar con los inspectores provinciales – de los cuales eran compañeros de promoción en muchas ocasiones –, impusieron un nuevo estilo en las instituciones normalistas y transmitieron a sus alumnos las innovaciones didácticas de la Nueva Educación – de cuyas principales obras fueron muchas veces traductores y glosadores – y las modernas técnicas de diagnóstico pedagógico.

Otra gran parte de los esfuerzos oficiales fueron destinados a lograr la renovación pedagógica del profesorado primario en ejercicio, tarea ciertamente muy necesaria, pues difícilmente podían adaptarse a las nuevas propuestas curriculares y metodológicas los añosos maestros decimonónicos o aquellos que ejercían sin haber siquiera pasado por una Escuela Normal. Quizás la actividad más espectacular y mejor conocida fue los viajes al

---

[101] Pozo Andrés, M.ª M. del: "La innovación metodológica y la formación del profesorado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio", en Molero Pintado, A. y Pozo Andrés, M.ª M. del (eds.): Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español. Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, Madrid, Departamento de Educación de la Universidad de Alcalá, 1989, pp. 65-122.

extranjero de docentes españoles, pues con ella se plasmaba prácticamente el ideal de la "europeización" tan deseado por los regeneracionistas. Los maestros visitaron desde 1900 diferentes países, financiando el viaje con ayudas concedidas por Escuelas Normales, Ayuntamientos, Diputaciones y con la inestimable labor desarrollada desde 1907 por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas[102]. Ahora bien, muchas pistas contribuyen a sugerir la hipótesis de que los pensionados por la JAE fueron sólo la punta del iceberg de un movimiento de apertura al exterior de más largo alcance[103]. A pesar de todo, las cifras de profesores primarios que visitaron Europa son muy exiguas, aunque sí podemos estar seguros de que constituyeron la élite del profesorado español. Por otra parte, la Administración central financió entre 1918 y 1930 más de cuarenta viajes pedagógicos por España, cuyo destino eran las escuelas de una gran capital, generalmente Madrid.

Menos conocida resulta la labor ministerial a favor del reciclaje docente que se plasmó en una nueva actividad de "perfeccionamiento desde arriba", a través de los denominados cursos de orientación pedagógica y cultural iniciados en 1912. Casi la mitad de los cursos de perfeccionamiento

---

[102] MARÍN ECED, M.ª T.: La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para Ampliación de Estudios, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1990 y MARÍN ECED, M.ª T.: Innovadores de la educación en España, Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla--La Mancha, 1991.

[103] La JAE subvencionó viajes de estudio, entre 1907 y 1936, a 85 maestros y 14 directores de Grupos escolares. Pero, sólo entre 1912 y 1930, el Estado concedió a otros 101 docentes la "consideración de pensionado", que les permitía ausentarse de sus escuelas durante el período lectivo. Muchos de ellos fueron financiados por instituciones locales, o incluso por suscripción popular – como el caso de Santander en 1927 – y otros visitaron escuelas extranjeras durante sus vacaciones y pagándolo de su peculio particular, por lo que no quedó constancia oficial. Éste posiblemente fuera un número bastante reducido, pues sólo los muy afortunados podían permitirse semejante desembolso económico.

financiados con fondos estatales tuvieron lugar en Madrid o en su entorno, acudiendo a ellos maestros becados de toda España. La constatación de este hecho me lleva a formular una serie de hipótesis sobre los objetivos dominantes en las esferas ministeriales y su percepción centralista de la renovación pedagógica. Quizás no sea muy arriesgado el suponer que los sucesivos ministros de Instrucción Pública trataron de reproducir, al menos de forma inconsciente, el modelo decimonónico diseñado para generalizar nuevos métodos que se plasmó en las Escuelas Normales, y que podría enunciarse de este modo: preparar a los docentes en un conocimiento específico, una técnica pedagógica o una metodología innovadora, a fin de que, posteriormente, estos maestros se encargasen de entrenar a otros profesores de sus respectivas provincias en las habilidades adquiridas durante el curso de perfeccionamiento. Estos propósitos parecieron inspirar muchas de las realizaciones orientadas directamente por la Administración central. Y dichos objetivos se cumplieron, al menos parcialmente, pues es frecuente encontrar actividades de este tipo llevadas a cabo en las provincias por maestros que previamente habían asistido en Madrid a un curso realizado bajo los auspicios del Ministerio de Instrucción Pública.

El segundo pilar de esta primera renovación pedagógica fue la innovación curricular, que puede ser analizada en dos direcciones. Por una parte, el Ministerio de Instrucción Pública manifestó su talante renovador con la promulgación de un nuevo plan de estudios en 1901 (R.D. de 26 de octubre), el cual comprendía doce materias, la mayoría de las cuales jamás habían sido estudiadas en la escuela primaria. Hay que tener en cuenta que el movimiento pedagógico finisecular reclamó un currículum de estas características, que proporcionase al alumno todos los saberes que se suponía iba a necesitar a lo largo de la vida[104], y que, en general, en las décadas siguientes nunca se criticó su amplitud o carácter enciclo-

[104] Pozo Andrés, M.ª M. del: Currículum e identidad nacional, op. cit., pp. 124--139.

pédico, sino la mala interpretación que de este término se hizo y que acabó por adjudicarle esas connotaciones negativas que ha arrastrado hasta la actualidad. Pero es que, además, si bien la Administración central no llegó a publicar programas u orientaciones metodológicas para este plan, dejando a los maestros en libertad para que elaborasen sus propios diseños curriculares, sí que introdujo lentamente una serie de competencias y habilidades en la instrucción primaria que bien podría constituir un "currículum paralelo" de enorme interés y envergadura, y que implicó desde experiencias pre-profesionales hasta actividades extracurriculares, conocidas con el nombre genérico de "instituciones complementarias de la escuela".

Otra medida de presión de carácter oficial lo constituyen las iniciativas más o menos deslabazadas para introducir estrategias metodológicas relativamente novedosas. Así, desde 1918 asistimos a los esfuerzos ministeriales para implantar la práctica generalizada de paseos escolares una vez a la semana; incorporar el cine educativo como elemento habitual del proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo como auxiliar de aquellas lecciones en las que no se pudiera acceder a los objetos reales; fomentar los viajes y excursiones pedagógicas de niños y maestros por España, que comenzaron a ser subvencionados oficialmente a partir de 1923; establecer intercambios culturales y correspondencia entre escuelas españolas y extranjeras; reforzar la presencia activa de la escuela en la comunidad entornante; potenciar las relaciones con las familias e implicar a éstas en el proceso educativo seguido por sus hijos; estimular la creación de museos escolares con colecciones científico-naturales, como medio de desarrollar el principio de intuición y convertir la enseñanza en algo vivo, realista y no libresco. En general, todos esos planteamientos fueron desarrollados en sucesivas disposiciones y sistematizados en el Reglamento general de escuelas graduadas de 1918. En él se les sugirieron a los maestros unas breves orientaciones didácticas: debían procurar "estimular la actividad intelectual de sus alumnos" y su "espíritu de observación", utilizar "procedimientos intuitivos" y "toda clase de ejercicios y trabajos prácticos". En definitiva, era un modelo didáctico derivado de la pedagogía herbartiana, en el que la

intuición y la practicidad de las actividades estaba pensada para despertar el interés de los alumnos y predisponerles para un trabajo intelectual más intenso.

Interpretación del segundo movimiento de renovación pedagógica desde las esferas oficiales (1921-1939)

La Administración educativa entre 1921 y 1939 también cumplió un papel en el impulso de lo que he denominado el *segundo movimiento de renovación pedagógica*, aquel identificado y propiciado por la corriente internacional de la Escuela Nueva. Este papel se consolidó a través de una serie de *medidas estructurales* – la creación de escuelas experimentales y el diseño de planes innovadores de formación y perfeccionamiento del magisterio – y *medidas de presión*, que fueron desde la aceptación constitucional de los grandes principios pedagógicos hasta la reforma curricular de 1937.

El mayor impulso gubernamental al desarrollo de la Escuela Nueva en España tuvo un carácter institucional, posiblemente no estuvo previsto ni planificado, y en él se percibía un cierto aroma de innovación al ser una iniciativa apadrinada por los pedagogos institucionistas. Para superar las limitaciones de la estructura centralizadora de la Administración educativa española, éstos pidieron la creación de escuelas autónomas, que serían graduadas y financiadas por el Estado, pero no sujetas totalmente a la normativa oficial general, estarían supervisadas por una comisión que aprobaría las experiencias metodológicas emprendidas, vendrían dotadas de un carácter de "escuelas de ensayo" o "escuelas experimentales", al igual que otras instituciones extranjeras, y surgirían con una vocación de generalizar sus actividades, una vez contrastadas, al resto de la enseñanza pública[105]. La forma legal que se utilizó para llevar a cabo estas expe-

[105] Muchas fueron las voces que se alzaron a favor de estas escuelas, denominadas "de ensayo y reforma" por Lorenzo Luzuriaga. Entre ellas, la de la Sección española de la Liga Internacional de la Nueva Educación, que aprobó una ponencia en la que se

riencias fue a través de la creación de Patronatos escolares, que funcionaban como organismos intermediarios entre el Ministerio y las escuelas primarias. Los pioneros tuvieron su sede en Madrid: el primero, fundado en 1918, sirvió de apoyo a las tareas del Instituto-Escuela, un centro surgido para renovar la enseñanza secundaria y preparar al profesorado; el segundo, establecido en 1919, acogió a los Grupos escolares "Cervantes", "Príncipe de Asturias" y "Alfonso XIII". En 1922 se creó un organismo similar para dos Grupos escolares de Barcelona – "Baixeras" y "La Farigola" –, que ampliaría su acción, en 1930, a otros 18 colegios públicos de esa ciudad. En este último año se fundó un nuevo Patronato en Zaragoza, para la graduada "Joaquín Costa". Durante el primer bienio republicano, entre 1931 y 1933, se crearon Patronatos escolares para la organización de los Institutos-Escuela de Valencia, Bilbao y Sevilla, de las escuelas preparatorias a los centros de segunda enseñanza, de todos los colegios de prácticas anejos a las Escuelas Normales, y de algunas instituciones aisladas, como la sevillana del Hospicio.

La palabra "renovación" fue asociada íntimamente a estos centros, si bien no todos ellos respondieron a las expectativas creadas. Así, la propuesta de organización innovadora presentada por el director del Grupo escolar "Cervantes", Ángel Llorca, en 1917, fue saludada por los pedagogos institucionistas con alegría, pues con ella se convertiría esta escuela graduada en "un núcleo viviente (...) para la renovación de nuestra enseñanza" y en un "centro de ensayos pedagógicos"[106]. Esta institución llegó a ser muy

presentaba como necesidad la creación de "escuelas autónomas de ensayo", a las que se concedería libertad de métodos, organización, disciplina y en la designación del director y los maestros. También se pidió a los poderes públicos la adopción de modelos descentralizadores que dieran a inspectores y directores escolares mayores atribuciones organizativas y permitieran aplicar a los docentes en su clase aquellos métodos de enseñanza cuya técnica dominasen. "Liga Internacional de Educación Nueva", Revista de Pedagogía, 67 (julio de 1927), pp. 351-352.

[106] Antenor (Luis de Zulueta): "La Escuela y la Vida. De instrucción pública", El Liberal, 13.758 (17 de julio de 1917), p. 1.

conocida en España y en el extranjero, su director y profesorado conectaron con la mayoría de representantes de la Nueva Educación y asistieron a los congresos del movimiento, y el propio Ferrière le otorgó el calificativo de escuela "activa". Pero, a pesar de sus conexiones europeas, el "Cervantes" se consideraba cabeza de puente de "la renovación pedagógica española, muy española"[107] y, efectivamente, su huella se dejó sentir en muchas prácticas escolares desarrolladas en todo el país[108], ya que este centro fue visitado por cientos de maestros de provincias y muchos otros se ejercitaron en sus aulas durante un tiempo determinado, sirviendo su actuación docente como medio de selección profesional.

Los gobiernos del primer bienio republicano fijaron muy claramente sus expectativas con respecto a estas "escuelas experimentales". Al organizar según este modelo a los centros prácticos de preparación de maestros (Reglamento de 17 de abril de 1933), se explicitó su carácter de "escuela de ensayo y reforma", que por su "organización y espíritu" sería el "verdadero laboratorio pedagógico de la Escuela Normal", por lo que se experimentarían en ellas diversas posibilidades metodológicas y organizativas, con la aprobación y bajo la supervisión de los claustros de profesores, que ejercerían funciones de Patronato. Ítem más: el decreto de 2 de diciembre de 1932 organizando la Inspección de Primera Enseñanza concedió a los inspectores plena autonomía para establecer "escuelas de ensayo donde puedan pasar por el tamiz de la experimentación los métodos más audaces". Las posibilidades que ofrecían estas disposiciones no pasaron

---

[107] "Desde el Grupo escolar "Cervantes" de Madrid", El Magisterio Nacional, 728 (8 de marzo de 1930), p. 8.

[108] Hemos rastreado muchos ejemplos de esta influencia. Señalaremos sólo uno: la obra de los maestros sevillanos Navarro Pavía y Mengod Andrés, dedicada al "Grupo escolar "Cervantes" de Madrid, fuente de inspiración y estímulo de nuestro hacer", recoge en su capítulo "La Escuela Graduada" un resumen de la organización de este centro, con propósitos de generalización. NAVARRO PAVÍA, V. y MENGOD ANDRÉS, V.: El hacer escolar en la práctica, Valencia, Vicente Pont Ferrer, s.a., pp. 19-30.

desapercibidas y sirvieron para estimular la creatividad del magisterio, dando lugar a la publicación de diferentes proyectos de escuelas de ensayo[109]. Un grupo de inspectores y maestros de Madrid llegaron a presentar ante las autoridades ministeriales uno de estos diseños, impregnado de influencias de la Nueva Educación en sus referencias a la infancia, en la flexibilidad organizativa – no habría horario ni programas ni dirección o inspección – y en la autonomía progresiva que pretendían dar a los alumnos[110]. Y aunque no tenemos constancia de que ni éste ni ningún otro proyecto obtuviera el *placet* de los responsables ministeriales, quienes en 1934 restringieron las posibilidades de poner en marcha estas experiencias, sí parece que llegaron a crearse algunas escuelas de ensayo, aunque sin la aprobación oficial.

La II República española se identificó totalmente con el movimiento pedagógico de la Nueva Educación, quizás porque muchos de los responsables de primera hora en el Ministerio de Instrucción Pública estaban impregnados del talante institucionista, habían viajado por el extranjero y conocían de sobra lo avanzado de sus ideales educativos. La mayoría de ellos habían publicado traducciones u obras originales sobre los nuevos métodos didácticos. Pero lo que más atraía de esta corriente era ese papel de transformación social que se le concedía a la escuela y que el régimen

---

[109] Uno de los más curiosos fue el proyecto de un pueblo infantil en Tineo (Asturias), que comenzaría con una especie de concentración escolar de todos los niños de las aldeas circundantes. La enseñanza se organizaría en cuatro grados, aplicándose en el 1.° la metodología Montessori, en el 2.° la de Decroly, en el 3.° procedimientos científicos y en el 4.° el plan Dalton. Con horarios y programas muy flexibles, introducción de actividades prácticas, campo de experiencias agrícolas y talleres, este diseño es muy demostrativo de la urdimbre pedagógica definida como renovadora en los años treinta. ÁLVAREZ FANO, F.: "Proyecto de pueblo infantil en Tineo", El Magisterio Nacional, 1.211 (29 de abril de 1933), pp. 5-8 y 1.212 (4 de mayo de 1933), pp. 5-6.

[110] "Proyecto de una escuela de ensayo en Madrid", Revista de Pedagogía, 136 (abril de 1933), pp. 169-171 y RODRÍGUEZ, F.: "Una escuela de ensayo", El Magisterio Nacional, 1.207 (20 de abril de 1933), pp. 4-5.

republicano deseaba conseguir para emprender el profundo cambio que la sociedad española necesitaba. Por eso, el gobierno hizo lo que ningún otro país europeo había llegado a plantearse: llevó a la nueva Constitución cuatro de los principios fundamentales de la Escuela Nueva: neutralidad, laicismo, cooperación y actividad, al establecer en su artículo 48 que "la enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana".

¿Cómo poner en práctica estos principios constitucionales? El gobierno republicano, conocedor del escaso éxito que podía tener una reforma impulsada a golpe de decretos, no legisló ni sobre currículum, ni sobre métodos, ni sobre cuestiones organizativas. Sí que se intentó inspirar "un nuevo espíritu", revitalizar la institución escolar por la vía de implicar profundamente a los docentes en el proceso de cambio. Por eso se divulgaron muchas circulares para inspectores y maestros desde la Dirección General de Primera Enseñanza, en las que se verbalizaba casi poéticamente el nuevo ideal educativo. "Hay que dar nueva vida a la Escuela – decía Rodolfo Llopis en 1932 –, hay que llevar la Escuela allí donde la vida esté. La Escuela libresca de ayer ha de ser superada por la Escuela activa de hoy. Los horarios viejos y los programas rutinarios han de ser superados por los centros vivos de interés y por la libre curiosidad del niño". Y en 1936 el ministro Marcelino Domingo retomaba el tema, definiendo en términos cualitativos la función de la institución escolar: "La Escuela (...) ha de ser taller y jardín; centro de actividad; estímulo y ordenación del espíritu; preparación del ánimo para afrontar con audacia serena la vida; desenvolvimiento pleno de la personalidad; capacitación"[111]. Este discurso pedagógico era conocido de los docentes, quienes no dudaron en identificar los ideales republicanos con los de la Nueva Educación: en algún artículo se llegó a afirmar que el Director General de Primera Enseñanza Rodolfo

[111] O. Circular de 28 de marzo de 1936; El Magisterio Español, 9.582 (31 de marzo de 1936), p. 694.

Llopis plasmaba en su formulación de los fines de la escuela de la República todos "los tópicos que circulan como moneda corriente en el mercado pedagógico contemporáneo"[112], en las palabras de Marcelino Domingo se percibían unas claves sólo interpretables a la luz de los postulados de la Escuela Nueva[113], inspectores y maestros parecieron identificar "métodos activos" y "métodos republicanos"[114], e incluso algún docente muy conocido, como Santiago Hernández Ruiz, interpretó el articulado constitucional como un intento de implantar en España la "escuela del trabajo" como procedimiento de enseñanza[115].

Si la República puso todo su énfasis en encontrar un modelo de maestro concienciado e innovador, no es extraño que dedicara gran parte de sus esfuerzos a la formación y el perfeccionamiento del magisterio primario. La primera se reguló por un decreto de 29 de septiembre de 1931, que implantó en las Escuelas Normales un nuevo plan de estudios, conocido como "plan profesional" por las posibilidades de desarrollar las competencias docentes que ofrecía. "El Maestro ha de ser el artífice de esta nueva Escuela", se afirmaba en su Preámbulo, una escuela viva, alegre, con "alma". Y, para ello, se mejoró considerablemente la formación cultural del futuro docente, se atendió a su preparación pedagógica con un currículum en el que por primera vez se contemplaba el estudio del enfoque metodológico de cada materia y se diseñó una capacitación práctica que

---

[112] HERNÁNZ, N.: "La Escuela", Escuelas de España, 4 (abril de 1934), p. 6.

[113] BALLESTER SEGURA, L.: "La República ante la escuela", El Magisterio Español, 9.602 (21 de mayo de 1936), pp. 350-351.

[114] Parece ser que los inspectores señalaban a los maestros la obligación de aplicar los "métodos de la República" y con motivo de este mandato alguna revista reflexionó sobre el particular, concluyendo que el espíritu del art. 48 de la Constitución hacía suponer que dichos métodos eran los de la escuela activa. "Para los que aspiran a renovar su Escuela", El Magisterio Español, 9.128 (20 de abril de 1933), p. 136.

[115] HERNÁNDEZ, S.: "Política pedagógica. Un ideal de educación nacional. La escuela ante el niño y el medio", El Magisterio Nacional, 1.058 (7 de mayo de 1932), pp. 1--2.

duraría un año, bajo la supervisión de los profesores normalistas e inspectores, los cuales, a la vista de los resultados obtenidos, propondrían el nombramiento por acceso directo de cada candidato a la docencia. Es fácil imaginar que, ante el estímulo que suponía el conseguir una colocación para toda la vida, los futuros maestros se esforzarían por ofrecer una experiencia lo más innovadora posible, sobre todo cuando muchos habrían podido observar directamente algunos de los métodos más conocidos, aplicados en esos centros de ensayo en los que se convirtieron las escuelas anejas.

Si los planes de formación y selección supusieron una inyección de savia nueva en el estamento magisterial, también se requerían soluciones de mejora para los 36.000 docentes existentes en España al advenimiento de la República. Para ellos se implementaron diversos programas de perfeccionamiento que no eran sino una generalización masiva de iniciativas comenzadas a ensayar en los años veinte. El modelo centralista de reciclaje que anteriormente he apuntado coexistió durante esta década y se complementó perfectamente con las iniciativas periféricas, patrocinadas y encabezadas fundamentalmente por las jóvenes promociones de inspectores provinciales y profesores normalistas egresados de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. El objetivo prioritario de estos profesionales entusiastas era dar a conocer todas las técnicas renovadoras de la Nueva Educación y de la Psicología Experimental hasta en los núcleos rurales más apartados de España. Si las actividades de perfeccionamiento desarrolladas entre 1912 y 1930 llegaron, en cifras estimativas y aproximadas, a un 20% del colectivo magisterial, las realizadas en el sexenio 1931-1936 fueron tan amplias y variadas que quizás no sería muy aventurado afirmar que todos los docentes españoles tuvieron durante el período republicano un contacto real con las nuevas corrientes pedagógicas, que les obligó a reflexionar y cambiar su práctica educativa.

Las disposiciones oficiales del primer bienio republicano animaban a los inspectores provinciales a crear Centros de Colaboración Pedagógica en los que se comentasen trabajos contemporáneos sobre educación, se

impartiesen lecciones-modelo, se organizaran visitas a las escuelas de la comarca y viajes de estudio por España, se celebraran cursillos y ciclos de conferencias y se estimulara la creación en cada centro primario de excursiones, intercambios escolares y Sociedades de Amigos de la Escuela. Correspondía a las Escuelas Normales el fomento de Centros de Estudios Pedagógicos, que investigarían sobre los problemas educativos para influir "en la renovación de la Escuela española". Tras las normativas legales parecía latir un modelo muy meditado de renovación, con una doble vertiente teórico/práctica: los centros normalistas asimilarían, generarían y centralizarían los avances en el saber pedagógico, transmitiéndolo a los docentes en formación y en ejercicio; y los inspectores y maestros, trabajando codo con codo en los Centros de Colaboración Pedagógica, recibirían e interpretarían esa ciencia, la volcarían en la práctica escolar a través de las lecciones-modelo y la esparcirían por las escuelas del entorno mediante actos públicos y reuniones más íntimas.

Y precisamente cuando ya se había avanzado en la reforma del magisterio público es cuando se publicó un nuevo plan de estudios, el de 1937. Llegó tardíamente y en medio de un conflicto bélico que limitó al máximo su implantación, pero cuando muchos maestros estaban preparados y concienciados para aplicarlo. Este nuevo plan de estudios aspiraba a "la rápida transformación de los antiguos métodos de enseñanza" y en él estaban presentes algunos de los aspectos más importantes de la Escuela Nueva. Se estableció como objetivo de la escuela primaria "desarrollar totalmente la personalidad infantil, mediante métodos de trabajo en los que el niño sea agente principal de su propia formación". Ahora bien, se hacía también especial hincapié en el papel de la escuela como comunidad educativa, fundamentada en unos principios de colaboración y ayuda mutua, en la que cada niño formaría su personalidad en contacto con la colectividad. Se sustituyó "el viejo concepto de asignatura por el de actividad" y se organizó un corpus curricular basado en el principio de concentración. Los Trabajos Manuales pasaban a denominarse "actividades creadoras" y serían el eje de toda la vida escolar, para despertar en los alumnos "la

originalidad y la imaginación". El plan implantó la realización de excursiones escolares mensuales con carácter obligatorio, de acuerdo con el interés de los niños y las necesidades curriculares.

A la luz del amplio movimiento pedagógico vivido en España y en el mundo en los veinte años anteriores, este nuevo currículum no era muy vanguardista, pues si sus propósitos y su lenguaje parecían innovadores, finalmente imperaba el principio de concentración, antecedente remoto de la globalización; las concentraciones ofrecidas se parecían mucho a algunas diseñadas ya en tratados pedagógicos de comienzos de siglo; y, en último término, con mayor o menor agrupación por contenidos afines, muchas de las materias seguían conservando su denominación, lo que a la larga hubiera significado una reproducción del enciclopedismo anterior[116].

---

[116] Estas críticas al plan de 1937 pueden entenderse mejor en el contexto de las propuestas curriculares y metodológicas realizadas por los maestros en aquellos años. En Llanes (Asturias) estaba prevista la celebración en 1936 de una Semana Pedagógica de Escuelas Rurales, organizada por la Inspección de Primera Enseñanza, el Centro de Colaboración Pedagógica y la Asociación Provincial del Magisterio. De ella se pensaba sacar un plan de trabajo "para la escuela rural activa", fundamentado en una sustitución de las clásicas asignaturas por lo que se denominaba "el cuadrilátero de las actividades escolares", que contemplaría cuatro ejes curriculares: actividades recreativas (Canto y rítmica, juegos, recitaciones, deportes, la hora del cuento, fiestas escolares, viajes y excursiones), actividades manuales (Trabajos en cartón, madera, metales, escayola, encuadernaciones, labores femeninas, dibujo, formación del archivo y museo escolares, cuidado de animales y plantas, embellecimiento de la escuela y el hogar), actividades intelectuales (lenguaje, cálculo, cultura general, que se iría formando mediante el aprendizaje de las cuestiones dentro de las materias científicas, literarias y artísticas, reunidas en dos grupos o concentraciones: enseñanzas de la naturaleza – ciencias naturales, física y química aplicadas y fisiología e higiene – y el hombre, el mundo y la vida de relación – geografía, historia, literatura, arte, problemas sobre asuntos diversos –) y actividades sociales (educación moral y cívica, bibliotecas y lectorios infantiles y populares, intercambio escolar, cooperativismo, puericultura y otras enseñanzas del hogar, reuniones con alumnos, ex-alumnos y padres, colaboración de maestros y niños en las instituciones

Así es que parecía existir en el plan una ruptura entre sus intenciones y sus disposiciones factuales. Ahora bien, si lo contrastamos con toda la legislación curricular divulgada desde 1900, evidentemente era el documento más avanzado y el que incorporaba las ideas y prácticas educativas debatidas en España durante los últimos quince años. Algunos de sus planteamientos formaban parte de la cultura escolar compartida por los maestros más renovadores.

La renovación pedagógica "desde abajo": transformaciones de la práctica escolar

Primeras experiencias de renovación de la práctica escolar (1900--1920)

El que hemos definido como *primer movimiento de renovación pedagógica* tuvo su plasmación principalmente en las *escuelas urbanas*, en aquellas escuelas graduadas creadas a partir de 1900. Si atendemos a los juicios que sobre ellas hicieron sus contemporáneos, y especialmente los jóvenes maestros de los años veinte, podemos concluir que, salvo excepciones, se configuraron según un diseño intelectualista parecido al francés. De Madrid irradió un modelo, indisolublemente unido a la organización graduada y potenciado por los estamentos oficiales, que es posible se extendiese a otras instituciones españolas. Este modelo tenía dos pilares: el *currículum obligatorio*, para cuyo aprendizaje se recomendaba un sistema riguroso, basado en la elaboración de horarios detallados y matemáticos, en la división de conocimientos por grados, en el uso del libro de texto, del cuaderno y de material pedagógico especial como instrumentos fundamentales de enseñanza, en el estudio y clasificación de los niños, y en el trabajo intelectual continuado de los propios alumnos; y las *actividades*

---

de acción social escolar, como colonias, comedores,...). "Labor cultural. Semana Pedagógica de Escuelas Rurales. Llanes (Asturias)", El Magisterio Español, 9.566 (20 de febrero de 1936), p. 389 y Escuelas de España, 28 (abril de 1936), p. 192.

extraescolares complementarias, que incluían todas las iniciativas sugeridas por la Administración central, desde las clases de formación pre-profesional hasta los paseos y excursiones, y a las que se presentaba como la panacea educativa, como la plataforma de toda metodología innovadora, como el medio para desarrollar las cualidades morales y transmitir valores a la infancia. Se producía así una división artificial en el planteamiento educativo global de la escuela: la parte del horario escolar lectivo destinada al currículum obligatorio era eminentemente instructiva; las sesiones de ampliación, realizadas fueras de las horas de clase, eran lo que se percibía como renovador y verdaderamente educativo[117].

Este modelo, al menos en las dos primeras décadas del siglo XX, se vio como absolutamente innovador, y aunque hacia 1925 empezó a ser calificado de "clásico", nadie puso en duda su eficacia, medida en términos de organización y de rendimiento escolar. Introdujo cambios dentro del aula, que conjuntamente configuraron lo que podríamos llamar una "escenografía de la renovación", presente en la iconografía de estas primeras escuelas graduadas: un mobiliario de mesas-bancos bipersonales, al menos dos pizarras, paredes sin carteles[118], un profesor que ya no se sentaba en su sillón, sino que paseaba por la clase, cuadernos escolares para cada niño, como acompañamiento o sustitutivo del libro de texto,.... El tradicional aprendizaje memorístico del manual se reemplazó por la palabra del docente,

---

[117] POZO ANDRÉS, M.ª M. del: "La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX: ¿un modelo pedagógico para el resto del Estado español?", Revista Complutense de Educación, 7-2 (1996), p. 246.

[118] La decoración era la carta de presentación de un aula y de su maestro y definía su actitud docente. Los mapas y carteles en las paredes eran los símbolos del "estilo antiguo". Así lo entendían los visitantes, que tipificaban inmediatamente las características de una clase por su aspecto exterior. Impresiones de un viaje escolar a Madrid, Segovia y La Granja con algunas notas sobre la excursión pedagógica a Guadalajara y Alcalá de Henares de los alumnos normalistas. Organizada y dirigida por el Profesor de Pedagogía de esta Escuela Normal de Maestros, D. Juan Rubio y Carretero, Sevilla, Imp. A. Juárez, 1926, pp. 15 y 25.

quien comenzó a explicar las lecciones, y el resumen o síntesis de éstas por parte de los propios alumnos en sus diarios de clase. Se formuló desde la práctica una primera construcción simbólica del concepto de actividad, que se interpretó como la obligación de que el niño nunca escuchara pasivamente, sino que permanentemente estuviera "haciendo algo" (leer, escribir, dibujar, manipular, intervenir participativamente en la explicación del profesor,...), que apareciera en continuo movimiento o ejercitación. Por eso, la formulación didáctica de este diseño se hizo a través de unas lecciones-modelo, muy en boga en los años diez y veinte y aún transmitidas en las actividades de perfeccionamiento republicanas, que bien podemos calificar de "socráticas", pues construían la lección como una *conversación* entre profesor y alumno, en la que éste siempre daba las contestaciones adecuadas para que el docente pudiera seguir con el desarrollo del tema. Se potenciaron las "lecciones ocasionales" sobre asuntos de actualidad y se intentó acabar con las perversiones introducidas en las "lecciones de cosas" – convertidas en la lectura de un libro así titulado, en lugar de ser una aplicación del principio de intuición y traer a la clase objetos de la realidad cotidiana –. En los años diez se introdujo en las publicaciones pedagógicas otro nuevo tipo, el de las "lecciones de concentración", que consistían en "agrupar en torno a un tema los ejercicios correspondientes a las demás asignaturas del programa", y que son el antecedente más directo de los "centros de interés" decrolyanos[119]. También se divulgaron algunas experiencias de Trabajos Manuales[120] y colecciones de materiales

---

[119] La temática de estas primeras lecciones – "comer" o "el pan" – parecían ya inspiradas en algunas de las experiencias de Decroly, aunque cuando se publicaron no se había traducido al castellano ninguna obra del pedagogo belga. OÑATE, M.ª P.: "Lecciones escolares. Ensayo de una lección de concentración", Boletín Escolar, 57 (15 de diciembre de 1917), pp. 872-873 y SERRANO, L.: "Pedagogía Práctica. Una lección de concentración", Boletín Escolar, 63 (29 de diciembre de 1917), pp. 945-947.

[120] Fue muy famosa la construcción de la esfera terrestre que llevó a cabo en las escuelas de Cartagena Enrique Martínez Muñoz y sus alumnos, durante las vacaciones,

recogidas en los Museos escolares, pero, sobre todo, se experimentó muchísimo sobre la clasificación de los niños en grados, y sobre la forma de conseguir que éstos fueran homogéneos.

La escuela nueva y la renovación de la práctica escolar (1921--1939)

El *segundo movimiento de renovación pedagógica* se esparció sobre todo en la *escuela rural* y, salvo excepciones, comenzó a ofrecer ensayos a partir de 1925. Voy a señalar algunos de sus rasgos más característicos y las pautas seguidas en su implantación basándome en el análisis de 129 experiencias diferentes, publicadas por maestros en libros y en revistas entre 1922 y 1936[121]. Esta producción de los docentes puede ser definida como una literatura de investigación/acción pedagógicas, en la que los maestros relatan sus actividades, nos transmiten unas "pequeñas piezas del gran puzzle de la cultura educativa"[122] y, al mismo tiempo, están creando sabiduría pedagógica. Posiblemente podamos considerarlas como una muestra significativa de la renovación pedagógica nacional y también estamos en condiciones de afirmar que estas iniciativas publicadas fueron la punta de iceberg de otras muchas que no llegaron al papel y quedaron entre las paredes del aula.

---

es decir, fuera del período lectivo. Noticias de esta hazaña aparecieron incluso en la prensa nacional. Mundo Gráfico, 63 (8 de enero de 1913) y SALVADOR ARTIGA, J.: La senda (Consejos a un maestro nacional), Gerona, Dalmau Carles Pla, 2.ª ed., 1934, pp. 224-227.

[121] Estas 129 experiencias se publicaron en algunos libros y en las siguientes revistas: El Magisterio Español (1930-1936), El Magisterio Nacional (1930-1934), Avante (1932-1936), Revista de Pedagogía (1922-1936), Butlletí dels mestres (1933-1938) y Escuelas de España (1929-1931 y 1934-1936).

[122] GIMENO SACRISTÁN, J.: "Introducción", en Pedagogías del siglo XX, Barcelona, Cisspraxis, 2000, p. 17.

Una primera aproximación cuantitativa nos permite apuntar cinco reflexiones. En primer lugar, el 68'3% de estos ensayos tuvieron lugar en pueblos y aldeas, y aunque en este resultado pueden haber influido las circunstancias de la búsqueda realizada, parece que sí se produjo en esta época un despertar de la escuela rural[123], que fue más espectacular porque las experiencias del mundo urbano eran más conocidas y posiblemente no parecían ya tan innovadoras. En segundo lugar, sorprende la escasa presencia del profesorado femenino: alrededor del 12% de las experiencias están escritas por mujeres, cuando su presencia en el magisterio público sobrepasaba el 40%. ¿Son indicativas estas cifras de una menor preocupación renovadora de las maestras o lo que nos muestran es su modestia y timidez, su inseguridad para trasladar al papel un resumen de las actividades realizadas en su escuela? En tercer término, estos ensayos provienen de 40 provincias españolas, lo que puede interpretarse como una representación

[123] Muchas de estas experiencias se seleccionaron con motivo de concursos dirigidos especialmente a la escuela rural y a maestros noveles. Sin embargo, cuando el tema era abierto, también los premiados eran en su gran mayoría docentes rurales. Muy significativos fueron los comentarios realizados por la Revista de Pedagogía ante los resultados del titulado "Ensayos y experiencias inspirados en las ideas de la educación activa que hayan llevado a cabo en sus escuelas". Celebrado en 1930, sólo se presentaron 37 trabajos – la media habitual rondaba los 60 –, lo cual demostraba que las prácticas innovadoras no estaban aún muy extendidas y "es todavía muy pequeño el número de las experiencias y ensayos de escuela activa que se llevan a cabo entre nosotros, no obstante disponerse de una rica bibliografía en castellano sobre aquélla y de numerosos maestros entusiastas y competentes, con deseos de trabajar". La mayoría procedían de zonas rurales, pues "los de las grandes, no se han dignado acudir, bien porque no lo creyeran de interés, bien porque no tuvieran mucho que decir respecto al trabajo innovador", y se habían realizado espontáneamente, es decir, sin apoyo ni sugerencias de inspectores o directores escolares. Estos ensayos no requirieron grandes recursos económicos y materiales para su realización, lo cual venía a desautorizar a aquellos que pensaban que la Nueva Educación se desenvolvía en medios lujosos. "La escuela activa en la práctica", Revista de Pedagogía, 98 (febrero de 1930), pp. 88-89.

de lo extendido de las prácticas innovadoras por la geografía nacional, aunque también cabe que la forma de recoger los datos haya influido en el resultado, pues las revistas intentaban publicar artículos de muy variadas procedencias geográficas. Sí que merece destacarse un hecho: muchos trabajos surgieron en Segovia, Cáceres y Oviedo – de la primera se divulgaron más experiencias que de Madrid –, justamente tres provincias conocidas por la inquietud de sus maestros, la labor de los inspectores y las actividades de reciclaje desarrolladas en ellas – congresos provinciales y Centros de Colaboración Pedagógica –, que evidentemente foguearon a los docentes y les prepararon para sacar a la luz pública sus iniciativas. En cuarto lugar, muchos de estos profesores avanzados publicaron varios artículos, bien exponiendo una experiencia continuada a lo largo de dos o tres cursos, bien presentando ensayos anuales diferentes. El seguimiento de su trayectoria demuestra el poco tiempo que estaban en cada pueblo, su abandono rápido del mundo rural y su destino final en Madrid o en una gran capital. Esto nos lleva a preguntarnos si el entusiasmo innovador de estos maestros era una manifestación de su implicación en la enseñanza o un medio de promoción personal. Finalmente, aunque es muy difícil abordar una "evaluación de la renovación", sí que queremos dejar constancia de la variadísima casuística innovadora que abarcaban estas experiencias, y que va desde la introducción de un impreso, la clasificación de los niños, la realización de una explicación con material o la práctica de una actividad hasta un cambio total en el currículum escolar. Y todas, desde la más modesta hasta la más espectacular, fueron aceptadas para su publicación en revistas que se consideraban abanderadas de la renovación pedagógica, lo que nos demuestra la amplitud de criterios con que se juzgaron las innovaciones educativas.

A partir del análisis de estas 129 experiencias voy a entresacar varias reflexiones. Podría realizarse una clasificación inicial de estos ensayos en función del peso específico que tenían las innovaciones en la vida escolar, determinado por la distribución y asignación temporal que se les concedió.

Así, un primer grupo de experiencias mantenía el programa de contenidos habitual, pero se habían añadido una o varias actividades renovadoras que, o bien se realizaban al margen del horario lectivo, demostrándonos la pervivencia de una mentalidad dicotomizada entre lo instructivo y lo educativo; o bien – y esa sí que era una concepción verdaderamente novedosa – se reorganizaba éste para dar cabida a la nueva actividad. Los esquemas temporales formulados en estos trabajos solían reconocer sólo la división mañana/tarde y, bien en los comienzos de la primera, o al final de la última, se introducían actividades como conversaciones con los niños, trabajo libre, lecciones de cosas, realizaciones manuales, globalizaciones o proyectos[124].

La taxonomización de todas estas actividades nos configura un "currículum paralelo" y definitorio de lo que en España se entendió como "escuela nueva", esto es, la particular versión nacional del movimiento internacional de la Nueva Educación. Si las comparamos con el diseño presentado por los maestros de Llanes (Asturias) en 1936 – ver nota (28) –, vemos que coinciden casi literalmente, de manera que éstos estaban proponiendo un modelo curricular mucho más novedoso que el plan de estudios de 1937, en el que realmente desaparecería el concepto de asignatura. Inspirándonos en dicha clasificación, podemos agrupar estas experiencias de la siguiente manera:

[124] Las obras de organización escolar publicadas en los años treinta divulgaron gran cantidad de estos horarios, pero los de los maestros solían ser más personales, demostrando que la distribución temporal era una de sus preocupaciones. Como ejemplo de esta afirmación podemos recoger el artículo anónimo de un maestro sobre su escuela unitaria y la importancia concedida a la última media hora vespertina, en la que se realizaban actividades como "la hora de los cuentos", la lectura de composiciones infantiles, algún apunte de autogobierno, conversaciones, canciones, recitaciones, búsqueda de buenas acciones,... "La última media hora de la sesión de tarde", La Escuela en acción. Supl. a El Magisterio Español, (15 de mayo de 1936), pp. 481-482.

1. *Actividades recreativas*: cantos escolares, "la hora del cuento", recitales, veladas musicales, teatro infantil, excursiones, juegos y deportes.
2. *Actividades manuales*: Se ofrecieron realizaciones de todo tipo, pero destacaremos aquellas que servían como centro de la vida escolar y contribuían a transformar las tareas instructivas. Fueron especialmente populares la construcción de mapas en relieve, que posteriormente servía para una enseñanza activa de la geografía a través de los "viajes imaginarios"; la formación de archivos y museos escolares mediante la recolección de objetos y el recorte de fotografías y textos periodísticos, los cuales, convenientemente clasificados, ayudaban a los alumnos en sus trabajos individuales y en grupo; el cuidado de animales y plantas; el cultivo colectivo de los campos de experiencias agrícolas y la renovación de la decoración de la clase.
3. *Actividades intelectuales*: Fundamentalmente se pusieron en práctica experiencias de observación y experimentación – por ejemplo, la recogida sistemática de los datos meteorológicos –, las conversaciones iniciales con los niños sobre temas de actualidad o de su vida diaria – estrategia iniciada en el Grupo escolar "Cervantes" y muy copiada después por otros maestros –, las prácticas de silencio empleadas por María Montessori para mantener el orden en el aula, trabajos libres e iniciativas curiosas y muy creativas para aunar el interés infantil con las adquisiciones culturales. Citaremos como representativa de estas últimas el "buzón de curiosidades" establecido por el maestro de Almería Julián Jiménez Hernández, en el que los niños depositaban su petición del tema que deseaban les fuera explicado[125].
4. *Actividades sociales*: Bibliotecas gestionadas por los propios niños, lectura del periódico en clase o en el recreo, intercambios nacionales

[125] JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, J.: "Una curiosidad de altos vuelos", Escuelas de España, 31 (julio de 1936), pp. 316-319.

e internacionales de correspondencia y objetos, colonias, comedores, enseñanza de la puericultura, relaciones con las familias, Asociaciones de Antiguos Alumnos, de Padres y de Amigos de la Escuela, clubs de niños – actividad propiamente de educación informal, que al menos existió en Córdoba, Cáceres, Albacete y Madrid y que consistía en abrir la escuela para los niños en su tiempo de ocio, proporcionándoles esparcimientos educativos con los que ocupar su tiempo libre –. En este grupo cabe incluir también experiencias variadísimas de autogobierno – votaciones sobre temas organizativos y realizaciones escolares, redacción de reglamentos por parte de los niños, elección de compañeros para diversas actividades, jurados y tribunales –, y su expresión más sistemática en las sociedades infantiles – muchas de ellas copiadas de la del Grupo escolar "Baixeras" de Barcelona –, y en las cooperativas escolares organizadas y gestionadas en diversos grados por los propios niños.

Todo este abanico curricular se correspondía con lo que en los años treinta se entendió como escuela renovada, y que también se plasmó, al igual que la anterior, en una escenografía apreciable en los testimonios iconográficos. En primer lugar, cambió la decoración de la clase, con paredes blancas y un friso artístico, plantas y flores, trabajos de los niños y alguna reproducción pictórica. Estas eran representaciones tan claras de una escuela nueva que muchos maestros comenzaban el relato de su experiencia explicando cómo transformaron el aspecto externo del aula, en un ejercicio inconsciente de simbolismo del paso de la escuela tradicional a la nueva. En segundo lugar, el mobiliario se pobló de mesas para cuatro o más alumnos y sillas movibles, que permitían diferentes tipos de agrupamientos. En la pizarra aparecían dibujos de temas cercanos a la realidad infantil. Y en muchas ocasiones es frecuente que se fotografiara a los niños de pie o moviéndose por la clase, trabajando en una mesa con muchos libros o sin ningún manual a la vista, mientras que el profesor se desplazaba entre ellos con clara actitud observadora.

El segundo grupo de experiencias se puede caracterizar como de intervención curricular, consistiendo generalmente en la aplicación de un método específico de la Escuela Nueva para hacer más atractivos los contenidos de la enseñanza. Las metodologías más empleadas fueron Decroly, proyectos, trabajos en grupo según Cousinet y Freinet. A partir de estas iniciativas se pueden apuntar algunas reflexiones y conclusiones:

1) El primer nivel de identificación con las nuevas corrientes metodológicas se produjo en el terreno terminológico. Las escrituras magisteriales se adaptaron a los nuevos vientos, y así "asignatura" se sustituyó por palabras como "concentraciones", "sugerencias" o "actividades"; "grado" o "clase" se convirtió en "equipo" o "grupo"; se abusó de los conceptos "centro de interés" y "proyecto", que llegaron a identificarse y ser intercambiables – por ejemplo, una excursión podía denominarse indistintamente de ambas maneras –. Generalmente el primero hacía referencia a un contenido del programa o lección – curiosamente, no se buscó otra denominación para ella –, mientras que el segundo se refería a una realización manual o a una empresa colectiva.

2) ¿Cambió algo más que las palabras? El análisis de la implantación de los métodos de Decroly y proyectos puede ser representativo de cómo maestros e instituciones fueron adaptando los grandes planteamientos metodológicos a las realidades cotidianas en su aula. Las primeras aplicaciones de los procedimientos decrolyanos en 1926 – Ana Rubiés Monjonell en Barcelona, Pedro Natalías en Segovia – iguieron el programa de centros de interés marcado por el pedagogo belga, con sus ejes básicos en torno al niño y sus necesidades, si bien las subdivisiones eran diferentes. Incluso el maestro segoviano propuso a sus alumnos que plantearan temas para cada centro de interés, que luego pasaron a formar parte de sucesivas lecciones[126].

---

[126] NATALÍAS, P.: "Un ensayo del método de centros de interés", Revista de Pedagogía, 66 (junio de 1927), pp. 260-267 y NATALÍAS, P.: "Un ensayo de aplicación de los centros de interés", El Magisterio Español, 7.689 (1 de marzo de 1927), pp. 827-828.

Ahora bien, poco a poco se percibieron las dificultades de introducir en un currículum globalizado todos los contenidos y asignaturas marcados por la legislación vigente. Comenzaron a plantearse programas decrolyanos, no para un curso, sino para un trimestre o un mes[127]. El director del Grupo escolar "Príncipe de Asturias" de Madrid, en el que se aplicaba una versión *sui generis* de los centros de interés, publicó varios libros de texto para niños, presentados como de adaptación de los métodos activos en la escuela, e inspirados – según su autor – en Decroly, lo cual era patente en ejercicios y actividades[128]. Sin embargo, el principio de globalización no estaba muy presente, pues cada obra se dividía en diferentes temas, con escasa conexión entre sí, y también las relaciones en los ejercicios de cada tema eran un poco artificiales. Ahora bien, estos libros tuvieron una influencia tremenda – de alguna de las ediciones se vendieron más de 60.000 ejemplares – y, a partir de ellos, asistimos a sucesivas adaptaciones del método decrolyano, de manera que al final casi no quedó de él más que el título. Generalmente, se acabó identificando con el trabajo escolar de una sesión, en la que todos los ejercicios giraban en torno a un tema. "Centro de atención diario", "tema central" o, mucho más frecuentemente,

---

[127] Un ejemplo de esto es el programa presentado por el maestro valenciano Vicente López, sobre "El otoño", que ordenaba una parte de los contenidos en función de las actividades y frutos de la estación y de acuerdo con las efemérides de esos meses. LÓPEZ, V.: "Mi programa de otoño", Escuelas de España, 4 (octubre de 1929), pp. 19-35. El maestro de Piedras-Albas (Cáceres) también era partidario de formar el programa escolar tomando como eje las estaciones del año o los trabajos campesinos. LUCERO, I.: "Normas metodológicas", El Magisterio Español, 9.132 (29 de abril de 1933), pp. 195-196.

[128] XANDRI PICH, J.: La vida en la Escuela. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Primer grado. Primer año de estudios, Madrid, Tip. Yagües, s.a. (¿1927?); XANDRI PICH, J.: Los centros de interés. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Segundo grado o segundo año de estudios, Madrid, Tip. Yagües, 3.ª ed., 1933; XANDRI PICH, J.: Concentraciones. Ensayo de adaptación de un método científico de enseñanza. Cuarto y quinto grado o grado medio de la escuela primaria. Tomos I y II, Madrid, Tip. Yagües, 1932.

"centro de interés" fueron las denominaciones que recibió una propuesta metodológica reducida a una lección y ejercicios relacionados. Los contenidos de estos temas recordaban muchísimo a las lecciones de concentración y a las lecciones de cosas, de manera que, si bien encontramos un abuso de la terminología innovadora, tras ella se ocultaba una evolución gradual de prácticas más tradicionales. Por otra parte, se produjo una curiosa repetición de los temas abordados en estas lecciones-centro de interés, lo que hace sospechar la presencia de modelos y orientaciones comunes – por ejemplo, las sugerencias metodológicas publicadas por *El Magisterio Español* en su suplemento *La Escuela en acción* a partir del curso 1933-1934 –. Sin embargo, parece que cada maestro las aplicaba de manera creativa. Un cotejo del tratamiento del tema "Las monedas" por parte de cuatro maestros diferentes nos manifiesta discrepancias sustanciales a la hora de aplicarlo con los alumnos, indicativas al menos de dos estilos docentes, uno más intelectualista y el otro más preocupado por el juego y la acción infantil[129].

[129] Así, dos docentes optaron por desarrollar el tema a partir del "juego de tiendas": uno, porque sus niños eran de párvulos; otro, porque en su escuela unitaria había grandes diferencias de nivel cultural. El primero utilizó monedas de cartón y el segundo reales, escenificando además toda la situación casi como un role-playing. Los otros dos maestros se enfocaron más hacia los conocimientos. Uno de ellos dio una lección que recordaba a las de concentración, explicando primero todos los tipos de monedas, haciendo ejercicios de Aritmética sobre transacciones comerciales, estudiando en Fisiología las bacterias por su abundancia en las monedas, buscando en los libros temas relacionados, realizando una redacción titulada: "Si fueses rico, ¿cómo emplearías tu dinero?", recopilando refranes monetarios,... La otra abordó el tema de forma más clásica, haciendo la historia de las monedas y su origen, con aplicaciones al Cálculo y a la Geometría y reflexiones morales sobre la necesidad de ser moderados en el gasto. El Magisterio Español, 9.430 (6 de abril de 1935), p. 32; MOYA, J.A.: "La escuela activa. Una lección vivida", El Magisterio Español, 9.376 (1 de diciembre de 1934), p. 415; AGUILAR, J. de Dios: "Un día en mi escuela", Escuelas de España, 5 (mayo de 1934), pp. 25-31 y COBOS, P. de Andrés: "Del hacer en la escuela. Grupo escolar "Claudio Moyano". Programa de Aritmética. Grados de párvulos", Escuelas de España, 31 (julio de 1936), pp. 310-315.

3) ¿De dónde se recogieron las prácticas curriculares innovadoras y qué interrelaciones podemos encontrar entre las experiencias de diferentes escuelas? Las aplicaciones publicadas del método de proyectos nos permiten apuntar la hipótesis de las influencias mutuas entre unos maestros y otros. Los docentes españoles, si leyeron en profundidad los libros extranjeros sobre ensayos de la Escuela Nueva, en general no se sintieron muy inclinados a reproducirlos literalmente, pero sí parecieron recoger ideas de las experiencias y propuestas de inspectores o de otros compañeros. Así, el maestro segoviano David Bayón publicó su ensayo de proyectos[130], realizado en 1929 y aplicado al cultivo de una huerta y a la construcción de una cabaña[131]. El hecho de que fuera uno de los escasos maestros que relató las dificultades de la tarea, el entusiasmo de los niños, pero también su rápido desfondamiento, la imposibilidad que encontró de organizar todos los contenidos escolares en torno a los proyectos y el estilo sencillo y atrayente con el que desgranó su experiencia hizo que muchos otros

---

[130] David Bayón hizo su experiencia en el mes de mayo, cuando la asistencia empezaba a decaer y el programa de contenidos estaba prácticamente terminado. Esta organización temporal fue desarrollada por otros maestros, y así, el de Paterna (Valencia), Ramón Ramiá, presentaba su distribución temporal, en la que la primera parte del año era claramente tradicional e instructiva, mientras que la segunda se dedicaba al desarrollo de diferentes tipos de proyectos individuales y colectivos – por cierto que los primeros, aun con esta denominación, se parecen y deberían ser considerados como fichas de trabajo individual-. BAYÓN, D. y LEDESMA, Á.: El método de proyectos. Realizaciones, Madrid, Escuelas de España, 1934; RAMIÁ, R.: "Organización del trabajo escolar", Escuelas de España, 4 (abril de 1934), pp. 22-26; RAMIÁ, R.: "La actividad libre", Escuelas de España, 5 (mayo de 1934), pp. 32-36; RAMIÁ, R.: "Proyectos escolares", Escuelas de España, 6 (junio de 1934), pp. 14-19 y RAMIÁ, R.: "Realización de un proyecto ocasional. Construcción de una falla", Escuelas de España, 18 (junio de 1935), pp. 265-271.

[131] Estos ejemplos habían sido sugeridos, comentados, desarrollados y adaptados a la realidad española por el inspector Fernando Sáinz en su obra pionera sobre el método de proyectos. SÁINZ, F.: El método de proyectos, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1928, pp. 36-64.

docentes tomaran el jardín, el campo escolar o, incluso, un trozo de tierra no mayor que una gran maceta, como ejemplos de proyectos. Por otra parte, Félix Martí Alpera publicó las experiencias del método de proyectos en el Grupo escolar "Pere Vila" de Barcelona durante los cursos 1932-33 y 1933-34 y uno de ellos, el "museo infantil", fue casi calcado en otra obra escrita por el maestro de Baracaldo Severiano Resa Pascual y presentado como el "museo escolar universal"[132]. ¿Significa este hecho que hubo un plagio de ideas? ¿O más bien ambos coincidieron en un tema que formaba ya parte de la cultura escolar, como era la formación de un archivo-museo de recortes y fotografías, tratado en otros artículos desde múltiples perspectivas?

4) Muchas de estas experiencias nos ofrecen ejemplos significativos de cómo las estrategias innovadoras se incorporaban al hacer cotidiano. Así, por ejemplo, el maestro cacereño Adolfo Maíllo introdujo el trabajo en equipo en su escuela rural en 1929, como evolución del resumen individual que cada niño del grado superior escribía en su cuaderno después de "dar" la clase ante el profesor; pasando esta composición a ser una actividad grupal, que implicaba una discusión colectiva y la escritura de un texto asumido por todos[133]. Una variación más perfeccionada de esta práctica sería la ofrecida por el maestro de Teruel Francisco García Alcón, con los niños del mismo grado de su escuela unitaria, que, en lugar de aprender la lección, la preparaban en colaboración, resumiéndola, tras una puesta en común, en el cuaderno[134].

---

[132] MARTI ALPERA, F.: Ensayos del método de proyectos, Madrid, Pub. de la Revista de Pedagogía, 1934, pp. 12-16 y RESA PASCUAL, S.: El Método de Proyectos en una Escuela española, Gerona, Dalmau-Carles-Pla, 1935, pp. 53-60.

[133] MAÍLLO, A.: "Un ensayo de trabajo colectivo", Revista de Pedagogía, 93 (septiembre de 1929), pp. 397-403.

[134] GARCÍA ALCÓN, F.: "Ensayo del método Cousinet en una escuela rural", Revista de Pedagogía, 126 (junio de 1932), pp. 260-266.

5) También encontramos ejemplos de perversiones de las metodologías renovadoras y de sus entronizaciones con las antiguas. La aplicación del método de trabajo en grupos constituye un buen campo de explicación de este fenómeno. Así, los maestros solían informar del entusiasmo infantil por tales experiencias, pues la constitución de "equipos", con sus reminiscencias futbolísticas, les encantaban. Para afianzar más el símil, los maestros organizaban competiciones y concursos entre los grupos, y se hacían lenguas de la motivación que despertaban en los niños, sin reparar que estas prácticas estimulaban sobre todo la competitividad, denostada por la Escuela Nueva y sustituida por la cooperación, que era el valor exaltado con la pedagogía del equipo. Algo parecido sucedía con aquellos maestros que empleaban estrategias de autogobierno, como las votaciones para elegir a los instructores y ayudantes que lideraban cada grado de la clase, y que ahora, también por sus resonancias futbolísticas, eran llamados "capitanes". Y aún más curiosa es la miscelánea metodológica ofrecida por "un maestro de pueblo", quien seguía llevando un sistema de enseñanza individual-simultáneo, había organizado los programas de forma concéntrica, y tenía como centro de interés el "Idioma, la Agricultura y la Constitución"[135].

6) Un hecho característico de la renovación pedagógica española de estos años, por lo que tiene de propio y personal de cada maestro, fue la particular interpretación que el docente hizo de las prácticas innovadoras para adaptarlas a los problemas escolares tradicionales. Así, por ejemplo, una de las justificaciones más populares de los maestros para evitar introducir alguna innovación en su escuela era la imposibilidad de cambiar su hacer por la escasa e irregular asistencia de los niños. Sin embargo, encontramos otros docentes que pusieron en marcha estrategias renovadoras para resolver esta cuestión, principalmente en la línea del autogobierno, redactando los

[135] UN MAESTRO DE PUEBLO: "Los grandes errores", El Magisterio Español, 9.129 (22 de abril de 1933), pp. 151-152.

alumnos reglamentos en los que se especificaban las penalizaciones que tendría la inasistencia escolar[136].

7) Y, precisamente en esta línea argumental, también podemos destacar las continuidades y discontinuidades de algunas problemáticas, quizás por la falta de conciencia histórica o la percepción de cada generación de que sus problemas son nuevos y únicos. Así, en un artículo, que ganó uno de los concursos por considerarse experiencia renovadora, se nos cuenta la iniciativa de un maestro rural asturiano que implantó en el curso 1931--1932 la sesión doble para conseguir mejorar la asistencia escolar. En principio, éste es un ejemplo de adaptación, pues una práctica surgida para lograr la graduación se acabó utilizando con un propósito diferente y acorde con las necesidades sociales. Ahora bien, el docente se quejaba de la falta de bibliografía en la que inspirarse y afloraba en él un poco ese *snobismo* tan criticado desde los sectores tradicionales, al decir que pensaba que su ensayo se había llevado a cabo en Dinamarca[137]. Efectivamente, como "sistema de Copenhague" fue conocido desde principios de siglo y, si este maestro hubiera dado un repaso a las páginas de las revistas pedagógicas de la primera década, en ellas habría encontrado reflexiones de otros docentes españoles que ensayaron experiencias similares, bien que ligadas al problema de moda en aquel momento, que era la graduación. Si hubiera acudido a las publicaciones de la segunda década de siglo se habría sorprendido de que otros maestros rurales, trece años antes que él, ya plantearan la sesión doble como medio de paliar la inasistencia escolar[138].

---

[136] Los niños de la escuela nacional n.° 4 de Almansa decidieron el 15 de diciembre de 1932 un sistema de multas por falta de asistencia o retraso en la llegada a clase, que serían gestionadas por un tribunal infantil. Con el dinero así obtenido se acordó celebrar una comida campestre. "La vida escolar: para favorecer la asistencia y darse un banquete", El Magisterio Español, 9.160 (6 de julio de 1933), p. 30.

[137] CASTRO, J.J.: "Un ensayo de sesión doble", Revista de Pedagogía, 122 (febrero de 1932), pp. 71-76.

[138] ROMÁN SOLANAS, L.: "La graduación de la enseñanza en las escuelas unitarias", Boletín Escolar, 90 (2 de marzo de 1918), pp. 1.284.

El tercer grupo de experiencias se puede calificar de organización global de una escuela, generalmente graduada. Las ya existentes con anterioridad a la República siguieron funcionando más o menos igual, introduciendo en su caso la Asociación de Amigos de la Escuela o alguna otra actividad extraescolar innovadora. Las de nueva creación intentaron buscar una identidad, un "espíritu". El Grupo escolar "Cervantes" de Madrid inspiró algunas experiencias dirigidas por antiguos maestros del centro – Grupos escolares "Montesino" y "Alfredo Calderón"[139] –; María Sánchez Arbós, directora del "Giner de los Ríos", nos fue dejando caer a lo largo de sus escritos los tanteos y dudas vividos para adaptar a su escuela y a su alumnado humilde los principios innovadores, y nos comunicaba su pena porque el entorno, la presión de las familias, las circunstancias del barrio, le impidieron hacer una "escuela nueva", viéndose forzada a pergeñar "una escuela de transición" para evitar el rechazo de las familias[140]. Algunos de los maestros del "Giner de los Ríos" encontraban en su organización elementos de Winnetka. Mucho más perceptibles son éstos en el Grupo escolar "Joaquín Costa" de Zaragoza, que organizó hasta dieciséis comisiones de niños para ayudar a poner en marcha el centro, reconociendo su inspiración en los comités infantiles de Winnetka[141].

Estas escuelas graduadas constituyen también un perfecto escenario para demostrar la fragilidad de las grandes ideas pedagógicas y cómo se gastan y se reducen en su largo camino hasta arraigar en la práctica

---

[139] FREIRE, J.: "El trabajo escolar. Grupo escolar "Alfredo Calderón". Trabajos de organización", Escuelas de España, 2 (febrero de 1934), pp. 20-25; FREIRE, J.: "Labor en el Grupo escolar "Alfredo Calderón", en sus comienzos", Escuelas de España, 8 (agosto de 1934), pp. 7-14 y ALONSO ZAPATA, M.: "Una escuela graduada", Revista de Pedagogía, 127 (julio de 1932), pp. 295-300.

[140] SÁNCHEZ ARBÓS, M.: "Labor actual en los Grupos escolares", Escuelas de España, 20 (agosto de 1935), pp. 381-384.

[141] ARNAL CAVERO, P.: "La puesta en marcha de una gran Grupo escolar", Revista de Pedagogía, 174 (junio de 1936), pp. 251-257.

escolar. Tomemos como ejemplo las diferentes concepciones de actividad perceptibles en estos años.

Algunos centros, aunque presumían de "activos", tenían un concepto trasnochado de actividad como ejercitación, como ocupación continua del niño, como movimiento. Muy eficaces y con resultados brillantes, eran muy valorados por las familias y la sociedad, pues habían elevado al máximo el nivel cultural de sus alumnos. La transmisión de sus muchos contenidos llegaba entreverada de algunas inspiraciones manjonianas pretendidamente innovadoras y perceptibles en esa combinación de juego y aprendizaje que tan amargas críticas despertó en Unamuno y que fue despreciada incluso por pedagogos conservadores[142]. Un ejemplo de estas escuelas podría ser la graduada de Ólvega (Soria), muy famosa en su tiempo por la perfección de los cuadernos y actividades manuales de los niños y por la cantidad de conocimientos que éstos poseían[143]. Medían la actividad infantil en términos de producciones escritas y realizaciones manuales y estimulaban el interés de los alumnos con variados concursos y con votaciones de los mejores trabajos. Muchos educadores veían en esta escuela un ejemplo de innovación, y, en efecto, podría considerarse como el paradigma del que hemos considerado *primer movimiento de renovación pedagógica* del siglo XX, aunque cuando se dio a conocer, en medio del segundo, sus metodologías ya no eran innovadoras y, desde luego, no

---

[142] Unamuno criticaba especialmente el aprendizaje al mismo tiempo que se jugaba a la rayuela o al corro, pues "jugando aprenden los niños las mismas vaciedades, las mismas tonterías que aprendían sin jugar", UNAMUNO, M. de: "Sobre el clasificacionismo", Boletín Escolar, 69 (12 de enero de 1918), pp. 1.007-1009. Adolfo Maíllo criticó años después el aprendizaje de la historia con el juego de la rayuela, pues "no es saltando con las piernas sobre rayas como se aprende a "situar" en el tiempo, sino saltando con la imaginación a través de los siglos". MAÍLLO, A.: Organización de la Escuela unitaria, Barcelona, Miguel A. Salvatella, 1935, p. 86.

[143] GÓMEZ LOZANO, P. A.: Mi escuela activa, Madrid, Compañía General de Artes Gráficas, 1933, pp. 29-30.

se podía considerar una "escuela activa" de acuerdo con la definición de Ferrière.

Un segundo concepto de actividad educativa sería el que tanto divulgó el maestro Ángel Llorca y llevó a la práctica en el Grupo escolar "Cervantes" de Madrid. Resumido en su famosa frase, "el maestro hace para que el niño haga", se identificaba con una concepción mucho más cercana a los postulados de la Escuela Nueva, en la que el maestro debía estimular el interés infantil con todo tipo de iniciativas motivadoras, con el fin de que el niño se entusiasmase y participase de buen grado en las tareas escolares o instructivas. Y un tercer concepto de actividad, posiblemente muy apoyado por los nuevos maestros republicanos y criticado por los docentes más experimentados, recogía las tendencias más avanzadas de la Escuela Nueva, aquellas que conectaban ya con las experiencias de Hamburgo o de Summerhill y propugnaban el no intervencionismo del maestro, quien debía favorecer y no poner cortapisas a la actividad infantil espontánea. Este último concepto fue muy cuestionado incluso desde trincheras pedagógicas progresistas, desmontándosele con argumentos basados en la eficacia y la necesidad de aprovechar al máximo el tiempo en la escuela pública, precisamente para ayudar a mejorar las oportunidades sociales de sus alumnos, generalmente hijos de las clases sociales más desfavorecidas. Estuvo presente en el diálogo mantenido entre María Sánchez Arbós, directora del Grupo escolar "Giner de los Ríos" de Madrid y uno de los maestros de este centro. Ante la expresión de su filosofía educativa sobre la actividad infantil espontánea – "es mejor esperar el momento en que el niño *quiera* hacer algo" –, María Sánchez Arbós opuso su visión, construida tras años de lecturas y experiencias, – el maestro ha de buscar la ocasión y "hacer porque el niño *quiera*"[144] –.

---

[144] SÁNCHEZ ARBÓS, M.: Mi Diario. Introducción de Víctor M. Juan Borroy y Antonio Viñao Frago, Zaragoza, Diputación General de Aragón y Caja de Ahorros de la Inmaculada, 1999, pp. 133 y 169.

A lo largo de estas reflexiones me ha acompañado todo el tiempo un discurso, el testimonio de una mujer que era niña en 1931 y asistió a la escuela durante el período republicano, a una escuelita rural de un pueblo soriano. De un día para otro, y coincidiendo con la sustitución de una maestra rutinaria por otra "nueva", nombrada por la República, esta niña pasó de repetir lecciones a coro sobre un Viriato absolutamente desconocido para ella, a utilizar el mapa de España, hacer alguna excursión al campo, cantar canciones regionales y leer cuentos. En la escuela masculina vinieron a practicar unos alumnos normalistas que construyeron con los alumnos un arado romano, y a eso se le llamó un "proyecto". Los niños no sabían qué pasaba pero sí notaron que la escuela se había convertido en un lugar mucho más alegre e interesante. Y así, el deseo expresado por un Director General de Primera Enseñanza desde muy lejos, en Madrid, se hizo realidad en un pequeño pueblo castellano. Ésta es para mí la esencia casi inaprensible y difícilmente explicable de la renovación pedagógica.

A Primeira República Portuguesa (1910-1926): educação, ruptura e continuidade, um balanço crítico.

António Candeias
Universidade Nova de Lisboa

1. A República, a Revolução e a Continuidade: síntese introdutória

Sobre a 1.ª República Portuguesa as interpretações sobre quase tudo o que nela decorreu são conflitantes, mas sabemos o que foi e quando teve lugar: foi um regime que nascendo de forma violenta, por meio de um golpe de estado ou de uma revolução, conforme as opiniões, pôs fim a uma monarquia instaurada em 1143. Sabemos também que durou um pouco menos de dezasseis anos, de 5 de Outubro de 1910 a 28 de Maio de 1926, quando uma parte do exército português, perante a complacência da maioria da população lhe pôs um término. Sabemos que, Suíça à parte, foi a segunda república a ser criada de forma duradoura na Europa e a primeira a nascer no século XX. Sabemos que viveu num contexto internacional muito duro, e que foi de uma instabilidade política assinalável: "...Quarenta e tal governos, seis presidentes, eleições parlamentares em média de dois em dois anos, vinte e cinco revoltas e motins, ..." (Martins, 1998, 70). Quase tudo o resto, das suas origens, à sua obra, e às razões porque foi terminada, é discutível, e sê-lo-á dentro dos limites deste texto.

As historiografias relativas à 1.ª República Portuguesa costuma dividir-se em dois grandes campos que, com algumas variantes, esgotam o assunto.

Por um lado temos uma linha interpretativa que trata o tema de maneira autónoma, como uma matéria de estudo coerente em si mesma, e que entende a 1.ª República como um episódio histórico com caracte-

rísticas de ruptura face ao Constitucionalismo Monárquico, sobretudo nos campos políticos, sociais, culturais e pedagógicos. Bem representativo desta linha de trabalho situa-se a obra que mais elementos de trabalho tem fornecido para o estudo desta época, e referimo-nos à obra de António de Oliveira Marques (Oliveira Marques, 1978, 1981, 1991), mas também a outros trabalhos e autores como António José Telo (1980, 1984), Jacinto Baptista e o seu belíssimo ensaio historiográfico sobre o 5 de Outubro de 1910 primeiramente publicado em 1964 (Baptista, 1983) ou a obra fundamental de Fernando Catroga sobre a formação e características da ideologia e do movimento político republicano em Portugal, que, publicado pela primeira vez em 1991, foi mais recentemente alvo de uma edição revista (Catroga, 2000);

Por outro lado, situam-se trabalhos que subentendem que a 1.ª República se insere numa continuidade do liberalismo do século XIX, emergindo como um sintoma da crise que a sociedade portuguesa enfrentou desde meados da década de 80 do século XIX, esgotado o ímpeto da "Regeneração" e numa altura em que a consolidação do quadro clássico do capitalismo Ocidental condicionava fortemente o desenvolvimento autónomo dos capitalismos periféricos (Rioux, 1971). Estes trabalhos, ou pelo menos alguns deles, têm tendência a mostrarem-nos a 1.ª República como um "deslize" do quadro político anterior, como uma "radicalização" da Monarquia Constitucional, encarando factos como o regicídio ou a mudança de regime pela força, como sintomas de um redobrar da conflitualidade social e política, natural nas circunstâncias históricas em que se deram.

Vista desta forma a 1.ª República não renegará a sua origem liberal, mas será fortemente marcada por um discurso e prática populista, bem ancorada nas suas bases sociais naturais, constituída pelas classes médias e média – baixa urbanas. Para muitos destes autores, a 1.ª República seguirá o caminho das suas bases de apoio que, lutando contra as consequências políticas e económicas da concentração de capital necessária ao desenvolvimento do capitalismo liberal do final de século, aspiram a mais "igual-

dade", traduzida no fim dos "privilégios dos poderosos", mas não se revêm nas teses colectivistas ou no discurso e práticas radicais do movimento operário de origem anarquista. Assim, o destino histórico da 1.ª República no quadro de um estado periférico e pobre, não poderia ser senão o que foi: esmagado por entre a pressão sindical e o poder do grande capital, as fracas classes médias urbanas encontraram no Salazarismo um compromisso conservador que a troco das liberdades típicas do liberalismo que, de qualquer das formas a instabilidade dos regimes anteriores não tinha permitido potenciar, lhes fornecerá um quadro de vida estável e previsível dentro dos condicionamentos conhecidos. Exemplos desta direcção poder-se-ão encontrar nos trabalhos do historiador da economia Armando de Castro (1971,1979) ou dos sociólogos Fernando Medeiros (1978), Manuel Villaverde Cabral (1979) e de certa maneira, embora de forma menos marcada pela matriz marxista, de Hermínio Martins (1996), entre outros.

Mais perto da primeira do que da segunda linha interpretativa, mas, por feitio, estilo e escrita dificilmente alinhável em qualquer delas, encontra-se uma parte da obra de Vasco Pulido Valente (1976, 1997), que sendo alvo de, no mínimo, alguma desconfiança no meio historiográfico (Oliveira Marques, 1978, XII), tem na nossa opinião, entre alguns outros, o grande mérito de ter tornado evidente a contradição insanável em que se encontrou um regime republicano que nunca foi legitimado pelo sufrágio, senão universal, pelo menos alargado (Valente, 1997).

As vantagens da primeira abordagem são essencialmente duas: ao tratarem de forma séria e profissional o tema em si, procedem a um inventário exaustivo das fontes que servem de apoio a outros trabalhos e constróem de forma segura o esqueleto estrutural da 1.ª República, o que facilita as navegações de outras sensibilidades pelo período em causa. Pouco interpretativa por opção, esta é uma das características da obra de Oliveira Marques que a tornam num elemento de consulta insubstituível para quem se ocupe do tema.

De seguida, e como segunda e principal vantagem, ocupam-se do quadro teórico de referência do republicanismo, e mostram como ele

constituía um esboço coerente com origens na esquerda liberal positivista e de origem iluminista, que substituindo os "partidos de patrocínio" do Constitucionalismo Monárquico por um partido moderno no sentido em que se tratava de "um partido de ideologia e de massas", massificou a política ao espalhá-la por clubes, jornais e associações, disseminando-a através de comícios e outras formas de propaganda moderna durante os finais do século XIX e princípios do século XX (Catroga, 2000, 12).

Mostram também alguns destes autores, com relevância para Fernando Catroga, os aspectos particulares da "ideologia" republicana, como a proposta de "laicização das instituições e das consciências" e a maneira como, ao posicionarem-se ponto por ponto em oposição à forma de fazer política predominante na última fase da Monarquia, "...República versus Monarquia, (...) «partido do progresso» versus «partido da ordem», partido da «ciência» versus «partido obscurantista» (...)à boa maneira iluminista, a chamada «revolução republicana» pressupunha (...) a consumação de uma verdadeira «revolução cultural»..." (Catroga, 2000,12-13).

Para alguns destes autores, esta forma de encarar e de praticar a política, romperá com os costumes anteriores, deixando marcas profundas no devir da história contemporânea Portuguesa e fazendo do corpo teórico e partidário republicano a versão portuguesa do "patriotismo nacionalista", que na opinião de Eric Hosbsbaw (Hobsbaw, 1990) tanto marcou a Europa de meados da década de setenta do século XIX até aos começos da 1.ª Guerra Mundial. Para este autor esta fase de ascensão das teorias e práticas nacionalistas na Europa de transição de século, teria as seguintes características: a) assentaria no primado da "Etnia", da "raça", e no fundo da única manifestação concreta dos dois conceitos anteriores, a língua, como base das "nações", promovendo a ideia de um Estado próprio para cada "nação", o que ia ao arrepio dos vários "Estados plurinacionais" que abundaram na Europa até à 1.ª guerra mundial; b) seria decisivamente marcado pelo surgimento dos novos estratos sociais urbanos típicos da industrialização, e pela conflitualidade gerada em torno da sua integração, num movimento que tem como tendência a transformação de "súbditos"

em "cidadãos"; c) e encontrará como obstáculo, a resistência dos grupos e classes dominantes (Hosbsbawm, 1990, 108-109).

De facto, alguns dos episódios que marcam a ascensão e a prática política republicana, tais como a comemoração patriótica do 3.º centenário da morte de Camões, a que se segue, na década seguinte e no rescaldo do Ultimato britânico de 1890, o imenso clamor patriótico que leva à tentativa de golpe de estado republicano de 1891, parecem encaixar-se bem neste conceito de "nacionalismo". Assim, à semelhança do que se passará com a vizinha Espanha quando os restos do seu Império forem varridos por uma potência emergente como os Estados Unidos da América, a reacção à "decadência peninsular" tomará, cá como lá, o rosto do Republicanismo, que reagindo à periferização dos antigos centros do mundo, apontam a Monarquia e a Igreja como estando na origem da ruína em que quer económica quer politicamente se encontram as sociedades Ibéricas. A ideia transparece de tal forma no discurso republicano português, que justifica o título de "A segunda Fundação" que Rui Ramos dá a um volume de uma História de Portugal dedicada ao período que vai de 1890 a 1926 (Ramos, 1994). E se mudar a economia e o resto se revelará mais difícil como se verá, será na imagética que os Republicanos deixarão uma marca bem profunda: o cuidado e empenho posto na definição e culto da nova bandeira portuguesa assim como o tom do hino escolhido para simbolizar a "nação" entre outros aspectos, tornam os republicanos nos primeiros artífices sérios de um dos campos principais que, para Ernesto Castro Leal, constituem a nova noção de "nação", ou seja, o espaço cultural mental que, para além dos novos espaços económicos, sociais e políticos, irão ser fundamentais para a legitimação simbólica das novas "pátrias" modernas (Leal, 1999, 21).

Assim, para muitos dos autores que o estudaram, o Republicanismo não só é de facto uma "revolução" no sentido em que sobretudo na sua primeira fase, a chamada "República Velha", tornará impossível qualquer consenso com os estratos sociais conservadores, monárquicos e católicos, como também se constituirá numa espécie de proto-construtor da

modernidade ao dar forma em Portugal a um nacionalismo populista tão típico da Europa da época, e que de forma diferente, mas com uma intensidade, estabilidade e meios a que a República não teve acesso, o Estado Novo aprofundará.

Quanto aos autores que privilegiam uma visão da República como um epifenómeno destituído de uma lógica e coerência própria, baseiam-se normalmente não só na análise de dados económicos e sociais em períodos de tempo longo, como também, insistem na comparabilidade dos regimes que um pouco por toda a Europa, produto de contextos políticos e sociais similares ao português, tiveram formatos e desempenharam papeis semelhantes ao que a 1.ª República desempenhou na história portuguesa.

Assim, lembram-nos estes autores que "...muito do que se passou em Portugal nesta época se percebe melhor no contexto europeu...", e que, se "...há problemas que mudam de sentido se vistos desta maneira (...) outros existem que só podem ser eficazmente tratados a um nível internacional..." (Ramos, 1994, 9); que a 1.ª República, na sua instabilidade e relativamente curta duração "...é superior aos cinco anos da II.ª República espanhola, mais ou menos equivalente ao da República de Weimar ou à I.ª República Austríaca e inferior ao da III.ª República Francesa..." (Martins, 1999, 69); que o estudo do movimento operário português do princípio do século, se pode fazer quase que não tendo em conta a história da 1.ª Republica (Fonseca, s.d., 4 volumes); que o regime de propriedade e a economia poucas ou nenhumas alterações sofrem que possam ser atribuíveis às políticas de índole republicana (Castro, 1979); que as formas de legitimação através do voto, se chegam a restringir dos anos 80 do século XIX aos anos 20 do século XX, (Lopes, 1994, 145); enfim, que pouco existe de duradouro que se possa atribuir à acção concertada de uma política que se possa dizer de "Republicana".

Nenhuma destas "linhas de trabalho" é mais importante do que a outra, e além do tempo se ter encarregue de as aproximar, são e como costuma dizer-se, complementares. Na verdade raramente se consegue juntar num único autor o estudo do objecto, por dentro e na sua lógica

interna, com a capacidade de sobre ele produzir um olhar externo de forma a inseri-lo em espaços mais vastos que permitam generalizações, e a articulação de tais generalizações em construções teóricas mais abrangentes. É portanto na pluralidade de abordagens que encontraremos o enriquecimento da imagem que vamos fabricando, e no caso da 1.ª República portuguesa podemos dizer que à medida que as abordagens se multiplicam e que o seu peso simbólico e afectivo se esbate, nos encontramos cada vez mais perto de uma fase da obra que começa a entrar na maturidade.

Não resistimos, no entanto, ao teste dos números, numa tentativa de tentar perceber o que há de "republicano" nesta 1.ª República portuguesa.

2. O Teste dos Números: riqueza, instrução, legitimidade política e emigração na República

Ao estudar-se melhor o assunto compreende-se que, pelo menos no caso português, o "chapéu" de republicano esconde diversas sensibilidades que, atropeladas por duas ditaduras intercalares e por uma guerra de efeitos desastrosos vivida em dois continentes por um dos países mais pobres da Europa, não têm tempo de se organizar e reagrupar em movimentos políticos modernos.

O pouco tempo que tiveram de vida e o período histórico conturbado que atravessaram pouco espaço lhes parece ter deixado para se estabilizarem, amadurecerem e melhorarem alguns dos campos fundamentais em que assentaram, com maior ou menor dificuldade, as poucas democracias que, entaladas entre os "vermelhos" e os "negros", se mantiveram como democracias dos finais do século XIX até aos nossos dias: referimo-nos aqui ao campo económico, ao campo educativo e ao campo político, que em conjunto conseguiram produzir a Riqueza, a Instrução e a Legitimação sem os quais nenhuma democracia moderna sobreviveu.

Os quadros que de seguida expomos, mostram duas coisas: por um lado, como fizeram falta a Riqueza, a Instrução e a Legitimação que

poderiam ter ajudado um movimento patriótico, urbano, radical e minoritário a transformar-se numa democracia "nacional"; por outro, mostram também que a continuidade estrutural entre Constitucionalismo Monárquico e República é muito mais forte do que a ruptura, e quando esta existe, como se verá com a questão da emigração, ela parece espelhar um rotundo fracasso dos mais de quarenta governos que passaram pelo poder em Portugal, entre 1910 e 1926.

Quadro 1 – Estimativas de PNB\real per capita para uma selecção de países (em US$ de 1960)

Países	**1830**	**1860**	**1913**	**1929**	**1950**	**1960**	**1970**
Alemanha Ocidental	240	345	775	900	950	1790	2705
Bélgica	240	400	815	1020	1245	1520	2385
Canadá	280	405	1110	1220	1785	2205	3005
Chec.	–	–	500	650	810	1340	1980
Dinamarca	125	320	885	955	1320	1710	2555
Espanha	–	***325***	***400***	***520***	***430***	***640***	***1400***
U.S.A.	240	550	1350	1775	2415	2800	3605
Holanda	270	410	740	980	1115	1490	2385
França	275	380	670	890	1055	1500	2535
Itália	240	280	455	525	600	985	1670
Japão	180	175	310	425	405	855	2130
Noruega	225	325	615	845	1225	1640	2405
Portugal	**250**	**290**	**335**	**380**	**440**	**550**	**985**
Reino Unido	370	600	1070	1160	1400	1780	2225
Rússia (URSS)	180	200	345	350	600	925	1640
Suécia	235	300	705	875	1640	2155	2965
Suíça	240	415	895	1150	1590	2135	2785

Fonte: Landes, 2001, 258

Este quadro mostra-nos várias coisas que consideramos relevante para o assunto, mas a principal tem a ver com a maneira límpida como é exposto o empobrecimento da sociedade portuguesa face às suas congéneres europeias durante os séculos XIX e XX.É também o caso, embora de forma menos marcada, da Espanha no mesmo período de tempo, pelo que sem cairmos em exageros despropositados, parece-nos relevante, pelo menos neste ponto, realçar a pertinência de uma abordagem "Ibérica" ao tema.

Voltando no entanto ao caso português, e comparando o percurso, durante estes dois últimos séculos, deste país e da Dinamarca, dois países europeus de pequena-média dimensão mas com identidades nacionais muito fortes, diz-nos o economista inglês M.S. Anderson, o seguinte: "...Denmark in the first years of the ninetheen century accounted for only about 0,4% of Europe`s Gross National Product; but by 1913, intelligent adaptation had more than doubled this to 0,9%. Portugal during the same period saw her contribution drop from about 2% to a mere 0.7% (...). From being one of the richest countries of Western Europe, she had become the poorest. In 1800 she had been still the fifth or sixth most important trading state in Europe; by 1910 she had sunk to seventeenth..." (Anderson, 2000, 137).

Este comentário, que testemunha a incapacidade ou impossibilidade das elites portuguesas dos séculos XIX e XX em tirarem melhor partido do processo de modernização, mostra as vantagens da história económica de longa duração: como dissemos antes, as características políticas do Liberalismo, do Constitucionalismo Monárquico, da República e do Estado Novo, parecem totalmente irrelevantes perante estes números crus, que se não retratam tudo, ajudam-nos a compreender uma parte do essencial. E aqui o essencial é que dificilmente se compreenderia, no século XIX como no século XXI, uma sociedade que se conseguisse democratizar de forma mais ou menos endógena, sem ser capaz de produzir um nível de riqueza que satisfazesse mais do que as necessidades básicas do seu povo, sobretudo num período em que, nas palavras de Ernest Gellner, o nível de vida aspirado pelas populações tocadas pelo espaço cultural industrial

era, por comparação com as sociedades anteriores, extremamente elevado (Gellner, 1993, 17).

Quadro 2 – Taxas de Alfabetização (%) dos portugueses de ambos os sexos de idade igual ou superior a 10 anos e por classes de idade entre os 10-14 e os 50-54, entre 1900 e 1991

	1900	**1911**	**1920**	**1930**	**1940**	**1950**	**1960**	**1970**	**1981**	**1991**
Alfabetos com dez ou mais anos	27%	31%	35%	40%	46%	58%	67%	74%	79%	89%
10-14 anos	24%	32%	36%	42%	60%	76%	97%	99%	*	99%
20-24 anos	30%	35%	40%	44%	56%	68%	80%	96%	98%	99%
30-34 anos	30%	34%	37%	45%	48%	*	70%	80%	97%	99%
40-44 anos	27%	30%	34%	39%	46%	*	61%	70%	81%	98%
50-54 anos	22%	26%	30%	34%	39%	*	48%	59%	70%	85%

Fontes: Censos Populacionais de 1900, 1911, 1920, 1930, 1940, 1950, 1960, 1970, 1981, 1991

Este quadro, faz-nos quase repetir ponto por ponto os comentários anteriores, relativos ao desenvolvimento económico comparado de Portugal e outros países industrializados. Mais uma vez se não nota nenhuma ruptura no nível de alfabetização das populações portuguesas durante os primeiros 40 anos do século XX em Portugal. Mas se no quadro anterior se estava perante uma linha que parecia testemunhar a inércia em termos económicos dos regimes políticos que atravessam os séculos XIX e XX, neste é visível um começo de ruptura nos níveis de Alfabetização português sobretudo a partir da década de 50, quando o salazarismo começa a pôr

seriamente em marcha as leis de obrigatoriedade escolar que, lembremo-nos, datam de 1835, ou 1844 segundo os autores que preferirmos. Na verdade se observarmos o desenvolvimento da alfabetização das classes de idade dos 10-14 anos, aquelas em que o reflexo da escolaridade é mais claro, vemos que as suas competências alfabéticas disparam a partir do Censo de 1940, e em 1960, estão já todos praticamente alfabetizados, o que neste tempo é sinónimo de escolarizados.

E se quisermos ter uma imagem mais real do atraso português no domínio da introdução desse verdadeiro marco da modernidade que é a disseminação da cultura escrita, comparemos as taxas de alfabetização portuguesa e espanhola na primeira metade do século XX.

Quadro 3 – Comparação entre as percentagens de Alfabetização portuguesas e espanholas na primeira metade do século XX

	Portugal: Alfabetos com dez ou mais anos	**Espanha: Alfabetos com idades compreendidas entre os 11 e os 100 anos**
Censos de 1900	27%	41%
Censos de 1911/1910	31%	48%
Censos de 1920	35%	56%
Censos de 1930	40%	67%
Censos de 1940	48%	77%
Censos de 1950	58%	83%

Fontes: Portugal, Censos Populacionais de 1900, 1911, 1920, 1930, 1940, 1950; Para Espanha, Censos Populacionais de 1910 a 1950, em Gabriel, 1998, 37.

Mas outra questão irrompe deste desfiar de números: como era possível pensar-se uma "República", e quando se fala da 1.ª República entende-se por isso uma "coisa pública", com níveis de alfabetização para a

população de mais de dez anos, que só em 1930 é que chegam aos 40%? Não se trata apenas do problema da legitimação de um regime pelo voto popular, questão que mais à frente será discutida, mas da impossibilidade de conceber espaços políticos modernos, quer se trate de ditaduras mas sobretudo de democracias, sem que estes estejam apoiados por um tipo de comunicação e por uma estrutura de acção política que na modernidade pressupõem uma massificação da cultura letrada.

No século XIX e na primeira metade do século XX serão muito poucos os regimes que, assentando a sua matriz na democracia, conseguirão sobreviver por períodos de tempo tão alargados como a 1.ª República portuguesa, com taxas de alfabetização tão baixas. E se se discute hoje em dia, por mérito, pensamos nós, dos ensaios já mencionados de Vasco Pulido Valente, a efectiva "democraticidade" da 1.ª República, não devemos subestimar as expectativas que a critica republicana à "tirania" dos Bragança parece ter criado numa parte do povo português, que como muitos outros, na Europa e no mundo, quis conciliar a "Igualdade" com a "Liberdade".

Quadro 4 – Eleitores e votantes na Metrópole 1881-1925

Anos	Eleitores	Votantes	Percentagem
1881	841.511	491.766	58.4%
1890	951.490	–	
1910	696.171	–	
1911	846.801	250.000*	
1913	397.038	150.000**	
1915	471.560	282.387	59,9%
1919	500.000	300.000	60%
1921	550.000	350.000	63,6%
1922	550.000	380.000	69%
1925	574.260	407.960	71%

* as eleições realizaram-se apenas em 26 círculos
** as eleições realizaram-se apenas em 28 círculos.

Fonte: Lopes, 1994, 145

O comentário final ao quadro anterior fornece-nos a entrada para este quadro. Na verdade, aquilo que se torna importante aqui é analisar as diferenças existentes na forma de legitimação política predominante da modernidade, ou seja, o voto, entre os últimos trinta anos do Constitucionalismo Monárquico e os dezasseis anos que durou a 1.ª República.

Trata-se de um quadro verdadeiramente desanimador, ao perceber-se que, se exceptuarmos as eleições constitucionais de 1911, numa altura em que o herdeiro político do velho Partido Republicano Português, o Partido Democrático, ainda não tinha afinada a lei do voto, eram muitos mais os potenciais eleitores em 1881 do que em qualquer outro período da 1.ª República.

Devemo-nos lembrar que uma das constantes da propaganda Republicana foi a do sufrágio universal, algo que num país com as taxas de analfabetismo que se conhecem, devia ter levantado legítimas suspeitas, mas, a verdade é que, como nos diz Fernando Farelo Lopes, durante a 1.ª República e "...excluindo as fases especiais de 1911-1913 e 1918-1919 a percentagem de recenseáveis sobre a população total fixou-se em torno dos 10-11%, ao passo que a percentagem de recenseáveis sobre a população masculina adulta oscilou entre os 24 e 41%..." (Lopes, 1994, 77).

No entanto, a questão não se resumia à diminuição da base de legitimação da 1.ª República face ao período político anterior, mas também na sua descarada manipulação. Desde listas "eleitas" administrativamente por falta de oposição e sem a presença dos eleitores, à coacção despudorada dos adversários, passando pelos crimes mais comuns da manipulação dos círculos eleitorais, até, no que diz respeito às eleições de 1925, a "...um tipo de fraude pouco conhecido nos anais do liberalismo português: a falsificação das actas (...) no próprio Ministério do Interior, por acordo entre os partidos republicanos ..." (Lopes, 1994, 159), houve de tudo, mas sobretudo houve uma quebra sistemática de partes inteiras do corpo doutrinário republicano (Lopes, 1994, 143-160; Valente, 1997, 19-21)

Porém, no que diz respeito à forma de legitimação política que se tornou dominante na modernidade, o voto, talvez a questão principal não

tenha sido a forma como os Republicanos o trataram, mas sim a maneira como era encarado pela maioria da população portuguesa, políticos de quase todos os quadrantes e sensibilidades, incluídos.

Como nos lembra de novo Fernando Farelo Lopes, "...as camadas populares abstiveram de fazer pressões constantes e generalizadas para a democratização do canal eleitoral, circunstância que se reporta em grande medida, ao "apoliticismo" que campeava nas massas localistas da periferia e, por motivos diferentes, nas minorias activas dos centros urbanos e industriais..." (Lopes, 1994, 76). Na verdade, no seguimento do raciocínio deste autor, não são só as camadas populares que, seguindo o lema dos anarco-sindicalistas ou a descrença e ignorância dos camponeses, desdenharão o voto como elemento de legitimação política: as classes dirigentes, mais à esquerda ou mais à direita verão sempre o voto de forma utilitária e oportunista como nos mostra a experiência republicana, e o salazarismo que se seguiu. Não passando por problemas de desintegração étnico-nacional que requeiram uma afirmação popular explicita, que pode ou não tomar a forma do voto, o oportunismo e sobranceria das classes dirigentes da época acabam por ter como complemento, depois de um curto período de algumas expectativas, a descrença por parte das classes e estratos sociais urbanos emergentes na sua integração pacífica, o que os leva a desdenharem o voto como arma política eficaz. Não vindo a pressão de baixo, dificilmente viria de cima, e isto apesar das constantes promessas e aparentemente sinceras declarações de amor ao voto por parte dos republicanos.

Assim, a transformação de "sujeitos" em "cidadãos", que Hosbsbawm, baseado nas experiências históricas dos "grandes países" da Europa, toma como uma das características principais do nacionalismo da transição de século, acaba por ser bloqueada na 1.ª República: "...A dificuldade de acesso traduziu-se na recusa de conceder plena cidadania política quer a novos grupos ascendentes, nomeadamente ao operariado urbano e semi-urbano, quer aos trabalhadores rurais do Sul e ao pequeno campesinato que proliferava pelas zonas de minifúndio..." (Lopes, 1994, 167). Quer uns

quer outros, se encontrarão entre os que mais rapidamente, após a Revolução de 1910, abandonarão o país, como se verá no quadro seguinte.

Quadro 5 – Saldos natural, migratório e total, por décadas em Portugal, 1900 a 2001

Períodos Censitários	Saldo Natural	Saldo Migratório	Saldo Total
1900-1911	749.843	-197.457	552.386
1911-1920	425.570	-344.581	80.989
1920-1930	804.636	-82.343	722.294
1930-1940	828.695	124.299	952.994
1940-1950	847.825	-93.008	754.817
1950-1960	1.090.795	-711.643	379.152
1960-1970	1.072.620	-1.298.760	-226.140
1970-1981	791.925	377.837	1.169.762
1981-1991	351.279	-317.146	34.133
1991-2001	84.451	404.519	488.970

Fonte: Rosa &Vieira, 2003, 30

Mais uma vez os números são reveladores: o período compreendido entre os Censos Populacionais de 1911 e de 1920 é o terceiro mais negativo entre os onze períodos censitários do século XX, quer no que respeita aos saldos migratórios, quer no que diz respeito ao saldo total, ou seja à diferença entre o saldo natural e o saldo migratório. E se o baixo saldo total do período de 1911-1920 se pode atribuir a um anormalmente baixo saldo natural, resultante de um aumento de óbitos e de um decréscimo de nados vivos, consequência da 1.ª Guerra Mundial e do surto de gripe pneumónica que se lhe segue, o sentido do saldo migratório é inequívoco, ainda para mais se tivermos em conta que uma parte deste período é atravessado por uma guerra mundial, a que se segue uma

tremenda crise económica, as quais em conjunto limitam a dimensão dos fluxos migratórios mundiais.

No que diz respeito a Portugal, e mais em concreto ao período que nos interessa, o da 1.ª República, devemo-nos lembrar que o ano de 1912, com mais de 80.000 emigrantes só será ultrapassado em número de saídas, durante todo o século XX português, pelos anos de 1966 e 1967, sendo comparável ao ano de 1965; que o ano de 1913, estará entre o quinto e o sexto ano do mesmo século em que houve mais portugueses a emigrarem de Portugal e 1920 será o décimo ano do século XX em que houve mais gente a abandonar o país (Rosa & Vieira, 2003, 49). Acrescente-se a isto que, se nas décadas de sessenta e de setenta a população portuguesa ronda os 9 milhões de habitantes, entre 1911 e 1920 ela mal chega aos 6 milhões, o que nos dá uma dimensão aproximada do impacto que este surto de saídas teve no Portugal da segunda década do século XX.

E aqui a ruptura é clara: não há guerras coloniais ou demandas avassaladoras de mão-de-obra derivadas de ciclos de expansão económica internacional que expliquem este surto migratório: "... quando a sociedade está perturbada, ou por uma crise dolorosa, ou por transformações felizes mas demasiado súbitas, é provisoriamente incapaz de exercer esta acção (de regulação moral); e eis donde provêm estas subidas bruscas da curva dos suicídios cuja existência estabelecemos anteriormente..." (Durkheim, 1977, 291).

A noção de anomia a que Durkheim se refere no seu estudo sociológico sobre o suicídio, em que ao peso da fome e da pobreza duradoura, se juntam a desregulação das bases morais tradicionais de uma sociedade, eis uma explicação aventureira e aventurosa para o suicídio demográfico dos portugueses durante os primeiros anos da 1ª República em Portugal.

3. A República e os balanços possíveis

Numa demonstração de como nos envolvemos emocionalmente com fantasmas do passado e de como estes fazem parte do presente, parece

existir no subconsciente de muitos portugueses a sensação de que o período que vai de 1910 a 1926, constituiu uma espécie de "última oportunidade" que foi desperdiçada por incúria e falta de preparação dos políticos da República, entrando-se assim inevitavelmente numa zona de sombra, longa na sua duração e triste nas memórias reais ou imaginárias que evoca em muitos portugueses, independentemente de terem ou não por ela passado. No entanto, não é nem pode ser claro que outro tipo de governo, com outro tipo de pessoas, conseguisse evitar o que se veio a passar.

As questões estruturais que expusemos, e sobretudo a que se relaciona com o desenvolvimento económico, em conjunto com um contexto ideológico internacional então dominante, teria dado muito pouco espaço para que uma sociedade periférica conseguisse evoluir para uma democracia solidamente enraizada no voto popular, e a história do Mundo ou pelo menos do Ocidente, no período em causa, aí está para o mostrar. Além do mais resta saber se a questão da democracia se encontrava entre as preocupações principais dos portugueses da altura, quer falemos do povo, das elites económicas ou dos políticos.

No discurso político republicano, a palavra "democracia" é relativamente rara, nela se encontrando sobretudo referências fortes a conceitos como os de cidadania, liberdade, patriotismo e "consciência", por oposição à forma supostamente "inconsciente" como os portugueses se deixavam "governar – enganar" pela Monarquia.

Um bom exemplo encontra-se no longo preâmbulo da Reforma Educativa de 29 de Março de 1911, em que no seu final se diz o seguinte: "...é que se torna indispensável e urgente que todo o português da geração que começa seja um homem, um patriota e um cidadão..." (Direcção Geral da Instrução Primária, 573). Não se encontrará neste texto, uma única menção à democracia, e quando se fala de cidadãos, a palavra evoca mais a imagem que a mitologia da revolução francesa criou, da moçoila de seio nu, barrete frígio na cabeça, escopeta numa mão e uma barricada como pano de fundo, do que do movimento civil que na Europa do

Norte se manifestava em massa a favor do Sufrágio Universal e que fazia greves por salários e por regalias sociais que estariam na base do modelo europeu de Sociedade Providência.

Independentemente de, na diversidade política que caracterizou os primeiros trinta anos do século XX em Portugal e que teve traços mais grossos entre 1910 e 1926 se poder encontrar de tudo, o que prevalece são linhas que estão de acordo com o atraso geral em que o país se encontrava: existiam anarquistas no movimento sindical em todo o Ocidente, mas em nenhum país Ocidental e aqui incluímos a Espanha, se notava tanto a ausência da social-democracia como em Portugal; existiam Partidos Radicais e partidos com a estrutura e ideologia do Partido Republicano, sobretudo nos países do Sul da Europa e na América Latina, mas raramente, na Europa, eles hegemonizaram o espaço político por tanto tempo, sem terem que se cruzar, misturar e miscigenar com os novos movimentos políticos que ainda duram nos nosso dias.

Nos primeiros trinta anos do século XX, nasceram e implantaram-se no mundo ocidental primeiro, e no mundo inteiro de seguida, os "partidos modernos", dos Conservadores aos Socialistas e Social Democratas, dos Fascistas aos Comunistas, e foi do confronto entre o primeiro e o segundo grupo que a ideia de democracia se enraizou como uma solução possível e consensual, acabando por matar os sonhos revolucionários que tantas dores causaram. Em Portugal este tipo de partidos esteve quase que totalmente ausente durante os primeiros trinta anos do século, com a excepção de um débil e imaturo Partido Comunista que nasce de forma prematura no início da década de 20. Além do mais, partidos como os Democratas Cristãos, Cristãos Sociais, Sociais Democratas e Socialistas, entre outros, só podiam existir e prosperar num ambiente em que a integração social se podia fazer de forma pacífica através do voto, o que era impossível como vimos, no contexto em que decorreu a 1.ª República portuguesa.

Desta maneira, nos finais da 1.ª República, numa altura em que em algumas partes da Europa e do Ocidente se travava a dura e turbulenta luta em torna da passagem do povo da condição de "súbdito" para a

condição de "cidadão", a política portuguesa continuava a ser inteligível no contexto de um clientelismo de século XIX, porventura com carácter mais urbano do que na Monarquia Constitucional, defraudando assim as esperanças de massificação cívica institucionalizada que pareciam potencialmente existir no espaço político republicano. Nesse sentido, a imagem que dele temos, é a de um corpo doutrinário do século XIX, enleado em práticas corruptas e pairando num vazio desorientado, não sendo nem "...a ordem progressista que aceitou os estratos inferiores, nomeadamente em termos de cidadania económica, nem a ordem conservadora que deixou incólume o *status* dos grupos do passado..." (Lopes, 1994, 164). Esta "paralisação" seria facilmente empurrada em 1926, pouco havendo quem a tivesse defendido na altura.

Assim, e repescando as conclusões parciais que formos tirando neste texto, percebemos que num país pobre e iliterato como o era o Portugal dos primeiros trinta anos do século XX, inserido num cenário de crise social económica e política mundial, e apesar do voluntarismo de alguns políticos republicanos que muitas vezes prejudicou mais do que facilitou, não podiam existir as bases de legitimação que permitissem a construção de um regime moderno e democrático. O povo parece ter percebido bem o que se passava, e depois de um curto tempo de expectativa, emigrou em massa até à altura em que as condições políticas e económicas internacionais o permitiram

Não se tratava de caso único como sabemos, mas admitimos que algumas especificidades da história e da identidade portuguesas assim como a sua situação geográfica, possam ter acentuado neste país as características de periferia em que uma parte substancial do mundo se encontrava nesta altura. O facto de algures no tempo ele se ter visto como poderoso e rico, e de ter tido um papel importante em partes da história mundial, mais não fez do que acentuar a sensação de perda que caracterizou os séculos XIX e XX, e quer a 1.ª República, quer, de outra maneira o Estado Novo, terão de ser encarados também, como um processo reactivo à imagem de decadência que assolou as elites portuguesas durante os tempos em questão.

Estes serão os limites políticos e materiais em que se move a educação nos primeiros trinta anos do século em Portugal, o que nos leva a questionar a pertinência da ideia de "Renovação" aplicada a qualquer campo e em especial ao campo da educação. Será possível que dentro de um contexto tão tenso e instável politicamente, e pobre materialmente como o que caracterizou a fase final do liberalismo português, e em particular o período republicano, possamos encontrar as condições para que o que chamamos de "Renovação", seja em que campo for, ultrapasse a precariedade do ensaio instável? Será a isso que podemos chamar de "Renovação"?

4. A República, a Renovação Pedagógica e a Educação: a utopia e a realidade

Assim, pensamos que são duas as principais questões que se põem no âmbito deste ensaio sobre as relações entre a 1.ª República portuguesa, a educação e a pedagogia: a primeira refere-se ao significado do termo "Renovação Pedagógica", dentro das circunstâncias antes expostas; a segunda prende-se com a discussão sobre a especificidade das práticas republicanas educativas no período que vai de 1910 a 1926 e o rasto que deixaram na história. Como veremos no texto, será impossível manter estas duas questões separadas durante muito tempo.

Começando pela primeira, percebemos que são várias as maneiras como as conceito de "Renovação" aplicado à educação ou à pedagogia, e tendo em conta o contexto restrito da 1.ª República, pode ser tratado. Uma dessas maneiras, refere-se a instituições, práticas, ou legislação, que tendo tido principio meio e fim durante a 1ª República, foram diferentes do que existia antes, entusiasmaram pessoas e justificaram livros, mas que morreram sem continuidade, pouco deixando que não as memórias. Outra maneira de nos referirmos à Renovação Pedagógica, dirá respeito ao inventário e estudo de coisas que mudaram de tal forma as fundações sobre que assentam a educação e a pedagogia que ainda hoje lhe somos devedores.

Se isto parece claro, a maneira de dar utilidade prática a tal clareza já parece mais difícil e sobretudo, tremendamente subjectiva: como classificar, dentro destas definições, o texto legislativo de Reforma do Ensino Primária de 29 de Março de 1911, uma experiência pedagógica de média duração como a Escola Oficina n.º 1, a celebração da "festa da árvore", ou a tremenda luta por uma das grandes esperanças educativas da República, a "Escola Primária Superior"? Todas elas eram, pelo menos, "novidades" no sentido em que em maior ou menor grau destoavam de textos e de práticas institucionais anteriores à sua existência, e todas tinham paralelo no mundo, uma vez que eram o resultado de redes de pensamento pedagógico e político representativos da cultura Ocidental, que se consideravam a si próprias como "avançadas" . Dentre elas, quais são as que podemos classificar como "Renovadoras" ou "inovadoras", com um lugar assegurado numa narrativa consensual da modernidade em Portugal, quais as que merecem uma nota de pé de página e quais as que se tornaram irrelevantes em tal narrativa?

No que diz respeito à segunda questão, como antes referimos ela passa, por questionar a componente republicana do que do ponto de vista pedagógico aconteceu de relevante neste período. Por outras palavras: podemos falar de um legado educativo da primeira República, no sentido de constituir ele um todo homogéneo e como tal podendo ser avaliado, e se sim, pode ele ser considerado como "Renovador"? Ou, pelo contrário, o que de interessante existiu no tempo político ocupado pela República, seria possível de acontecer noutro contexto político? Ou, por outro lado ainda, as coisas interessantes feitas no tempo da República, fizeram-se devido ao espaço aberto por medidas de carácter republicana, e sem tal espaço não poderiam existir?

No fundo, a questão aqui posta é de saber se o que chamamos de "1.ª República" teve alguma pertinência na vida educativa e pedagógica do país, ou se esta vida, que em muitos casos, nasceu antes de 1910, e em outros sobreviveu a 1926, poderia ter existido sem o Partido Republicano Português e os senhores Afonso Costa, António José de Almeida, Brito Camacho e outros de que tanto se fala quando se fala da República.

É uma questão de resposta difícil, porque o facto de à 1.ª República se ter seguido um regime autoritário de longa duração fundado na recusa explicita de uma parte substancial do seu legado, dificulta a percepção do que do ponto de vista educativo poderia ter durado e apurar-se ou pelo contrário perecer por falta de fôlego e consistência. Como sabemos, e tendo em conta a experiência histórica recente, o único ambiente político em que tal teste é possível, é constituído pelas democracias liberais modernas legitimadas pelo voto universal, e como também sabemos, o que se seguiu à República não foi uma Democracia Liberal Moderna.

Resumindo, quando falamos de inovação pedagógica na 1.ª República, estaremos a falar de práticas, instituições ou legislação que não resistiram ao seu fim, ou, do que sendo suficientemente importante para hoje ser mencionado no campo educativo, precedeu e ou sobreviveu ao contextos político republicano?

Por outras palavras ainda, no contexto histórico mais alargado, a 1.ª República portuguesa foi uma agente activa e consciente de mudanças ou um cenário em que tais mudanças se deram?

Pensamos que só com uma análise séria ao que se tem escrito sobre este período, se poderá avançar neste campo, sem que haja pretensões de estabelecer verdades de longa duração, mas com a preocupação de acrescentar algo de útil e de novo face ao que se tem dito e escrito sobre o assunto.

Começando com os textos pioneiros de Rogério Fernandes (1973) e de José Salvado Sampaio (1975) intitulados respectivamente "As Ideias Pedagógicas de Adolfo Coelho" e "O Ensino Primário 1911-1969 – Contribuição Monográfica", ambos publicados na década de setenta do século XX pela Fundação Calouste Gulbenkian, continuando, nesta editora ainda e cerca de dez anos depois, com o "Estatuto Sócio – Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)" de Aurea Adão (1984), e na monumental "História do Ensino em Portugal" de Rómulo de Carvalho (1986), do "Le Temps des Professeurs" de António Nóvoa (1987), até trabalhos mais recentes como os publicados por António Candeias (1994), Alberto Filipe Araújo

(1997), Joaquim Pintassilgo (1998), Helena Araújo (2000), António Teodoro (2001) e Manuel Henrique Figueira (2001), entre muitos outros textos dos mesmos e de outros autores cuja nomeação seria fastidiosa, eis um assunto, que está amplamente tratado na recente historiografia da educação em Portugal.

A maneira como são estabelecidas as relações entre a Educação e a 1.ª República, passa, do tom que se adivinha cúmplice da magnífica Contribuição Monográfica de José Salvado Sampaio, para a decepção que se instala de maneira mais ou menos marcada nas obras que se seguem. Os dez anos que medeiam entre a publicação de "O Ensino Primário 1911--1969 – Contribuição Monográfica" e a "História do Ensino em Portugal" ou "Le Temps des Professeurs", marcam um processo de reposicionamento simbólico da 1.ª República na história Portuguesa, de um tempo de luzes e de democracia brutalmente esmagado pela Ditadura e portanto e também, de uma construção histórica usada como instrumento da sua denúncia, para um período onde, no populismo instaurado, na demagogia descabelada e na má governação, se pode encontrar a decisiva sementeira do que viria.

Um desabafo severo de Rómulo de Carvalho, ilustra esta transformação: "...Não faltaram à I República os homens esforçados de quem se esperaria nos legassem melhor imagem da sua acção governativa. Vítimas dos seus vícios políticos e das circunstâncias por suas mesmas atitudes criadas, conduziram o país por uma via de instabilidade de tal modo permanente e angustiosa que o fizeram desembocar na mais indesejada das situações, a da mão pesada que reprime e exige..." (Carvalho, 1986, 703).

Da pureza das leis republicanas, passa-se rapidamente para constatação da inadequação de tais leis a um país atrasado, e portanto da impossibilidade da sua aplicação num lamento que vem até aos nossos dias e que parece testemunhar continuidades persistentes. E esta mudança reflecte-se também na historiografia da educação em Portugal.

Num dos primeiros livros críticos sobre a história da educação em Portugal da autoria de A. Madeira Bárbara (1979), este termina com a

constatação enfática de que nada tinha mudado da Monarquia Constitucional para a 1.ª República; Rómulo de Carvalho, no texto antes citado pouco mais consegue achar de positivo no período de 1910 a 1926 do que o aumento da frequência das Universidades e das escolas técnicas, comerciais e agrícolas, salientando que os grandes problemas do analfabetismo e da incapacidade de fazer cumprir as leis de escolaridade obrigatória existentes em Portugal desde meados do século XIX, poucas alterações sofreram durante este tempo; António Candeias (1987) edita um número da revista "Análise Psicológica" com o título de "Educar de Outra Forma: a 1.ª República", sem que um só dos artigos publicados se refira à "educação oficial" promovida pelo Estado Republicano, e António Nóvoa (1988) leva a cabo na mesma altura a primeira análise verdadeiramente estrutural do período em causa, que apoiada numa súmula de dados quantitativos, parece apagar de vez a ideia de que o período republicano teve algum tipo de importância na sedimentação de um Sistema Educativo nacional, inovador e eficiente.

No entanto, as ambiguidades sobre este período persistem nestes e em outros autores, e cremos que elas se organizam em torno de dois pólos: por um lado, a forma como são valorizadas e estudadas as grandes Reformas Educativas da República, sobretudo as de 1911, a de 1919 e o projecto de Reforma de 1923 de João Camoesas; e por outro, no reconhecimento do papel que a sociedade civil portuguesa e sobretudo os meios urbanos tiveram na construção de momentos educativos senão importantes, pelo menos interessantes.

No caso das Reformas Educativas portuguesas, a grande estrela é, cremos nós, não alguma das que tenha sido alguma vez aplicada, como as de 1911 ou a de 1919, mas um projecto que nunca chegou a passar do papel, e referimo-nos à Reforma de João Camoesas. Amplamente descrita e valorizadas por Rómulo de Carvalho (1986, 697-702) e António Nóvoa (1987, 542-549), que a apelida de "o canto do cisne" dos pedagogos republicanos portugueses, trata-se de um notável documento que na opinião destes e de quase todos os autores que sobre ele se debruçaram, poderia

ter mudado "alguma coisa " na educação em Portugal. Estando de acordo com a apreciação feita sobre o documento, duas coisas se nos oferecem dizer:

- a primeira é de que se trata de um plano que nunca foi aplicado, tendo sobre os outros a vantagem de não ter sido confrontado com as consequências da sua aplicação;
- a segunda é de que ao louvarmos planos de Reformas poderemos incorrer no risco de esquecer o país em que tais planos se iriam aplicar, um país que em 1913 era um dos mais pobres da Europa (Landes, 2001, 258), com uma taxa de analfabetismo, em 1920, de cerca de 65%, um país que, no mesmo ano foi abandonado por mais de 60.000 pessoas em busca de socorro para as suas vidas (Rosa & Vieira, 2003, 49).

E a dúvida aqui instala-se: o que faria com que uma Reforma, por melhor e mais interessante que fosse, pudesse, em primeiro lugar ser devidamente implementada no país que existia, e em segundo, pudesse por si ter uma acção relevante na mudança de um estado de coisas destas?

Quanto à segunda das questões antes focadas, ela é melhor resumida, de novo por António Nóvoa, ao escrever que " ... o melhor da República se construiu à margem do ensino oficial..." (1988, 54), ou por António Candeias, que referindo-se à mesma questão a põe nos seguintes termos: "...este período mostra-se fundamental pelo que foi realizado marginalmente ao próprio aparelho de Estado, que, justiça lhe seja feita, permitiu tais realizações, e pelas próprias leis e decretos emanados do mesmo Estado, uns aprovados, a maioria rejeitados ou deficientemente aplicados, mas que tiveram o condão de suscitar discussões apaixonadas..." (1994, 41). Assim, para estes e outros autores, muito do que foi a República em termos educativos terá passado pelas Universidades Populares e Livres, pelas escolas sindicais, as ligas de educação popular e de combate ao analfabetismo, o associativismo docente e a militância pedagógica que enquadrou a irrupção da "ideia" e das práticas de Educação Nova e que tiveram como trajectória

exemplar a Escola Oficina N.º 1, entre outras realizações que, não só se afastam do campo de acção do Estado, como, nas palavras de António Nóvoa, se situam para além da própria escola (Nóvoa, 1988, 54).

Seria a 1.ª República completamente alheia a tudo isto, eis o que não parece possível de confirmar ou de desmentir.

Por um lado a atitude de muitos republicanos perante o que foi descrito, variou com as suas próprias ideias e ideários, apesar de se poder dizer que, em geral. Os governos republicanos não terão mostrado a mesma hostilidade em relação às realizações pedagógicas de origem popular e sindical que mostraram para com as organizações políticas e sindicais propriamente ditas. Por outro lado, muitas destas realizações educativas contaram com cumplicidades e por vezes mesmo com o apoio explicito do Estado Republicano, traduzido em subsídios monetários que advinham do facto de algumas instituições educativas marcantes, como a Sociedade "A Voz do Operário" ou a Escola Oficina n.º 1 terem sido reconhecidas como sendo de "utilidade pública". Mais do que isso é difícil de afirmar.

Mas, do que foi escrito poderemos tirar uma conclusão liminar e que é a de que o período em que viveu a 1.ª República parece ter correspondido a um período de "aceleração da História" que precipitou um clima de discussão e realizações práticas experimentais, que, passando pelo campo educativo, mas não só, terá submergido o Estado.

E aqui é necessário pensarmos em duas vias pelas quais tal "aceleração da História" se deu.

Por um lado, na fase final da Monarquia Constitucional, o caldeirão foi aquecido ao rubro por uma eficaz propaganda republicana, que usando os erros e hesitações dos governos monárquicos, amotinou e entusiasmou uma parte substancial do povo urbano e de muitos intelectuais, assustando mesmo os ideólogos anarquistas que não conseguiam impedir que os esforços de mudança social fossem canalizados para a ideia de República. E a educação, é preciso não esquecer, foi um dos campos de trabalho fundamentais da propaganda republicana, que a partir do final do século XIX não parou de fustigar o Estado pelas escandalosas taxas de analfabetismo

que a institucionalização dos Censos Populacionais pôs a nu. Assim, as expectativas criadas por um longo período de agitação, a que se segue uma "revolução" que produziu uma iconografia que estimulou as imaginações, terá que ser tido em conta quando queremos compreender a "aceleração da História" a que aludimos e as suas consequências no campo educativo.

Por outro lado, ao olharmos para o que se passou no mundo no tempo que viu nascer e morrer a 1.ª República, podemos perceber que seria estranho se todo o processo de criação cultural, política e educacional que marcou de forma decisiva o primeiro terço do século XX, não tivesse sido importante na modelagem do ambiente que se viveu em Portugal, na mesma altura.

Afinal, foi nesta altura que nasceu a Psicanálise, o expressionismo e o surrealismo, o fascismo e o comunismo entre muitos outros traços de ruptura com o passado, e tudo isto num pano de fundo constituído por dois dos mais fecundos e traumáticos factos do século XX, ou seja, a 1.ª Grande Guerra e a Revolução Soviética. Na educação, não nos esqueçamos, que entre muitos outros, estes são os tempos de John Dewey, de Maria Montessori de Adolphe Ferriére, de A.S. Neill, de Celestin Freinet e das Escolas Livres de Hamburgo, da Liga de Educação Nova e de toda uma geração que quis mudar o mundo mudando a educação. Como teria sido possível que Portugal estivesse fora deste ambiente?

Resumindo, e sobre o tema, pensamos que se podem afirmar alguns princípios que não sendo dotados de grande rigor, permitem no entanto enquadrá-lo:

a) Parece claro que o Partido Republicano Português foi antes e durante uma parte do Regime que fundou, uma força política com muita influencia nos estratos urbanos, e que, em coerência com a sua origem ideológica, acreditava sinceramente que a educação era um factor decisivo não só no desenvolvimento de Portugal, como no seu caminho para o poder. Assim, e de acordo com tal crença, os republicanos, dentro ou fora do P.R.P., terão

tido um papel importante na fixação da ideia de que todas as pessoas, independentemente da origem social e da profissão, deviam ser alfabetizadas, instruídas ou educadas. São mesmo dos primeiros a cruzarem a militância política e a alfabetização, como o demonstram muitos dos Centros Escolares Republicanos que se fundam e desenvolvem dos finais do século XIX até á década de trinta do século que se segue. No entanto, se estas crenças são firmes no ideário republicano, já quanto ao significado do termo "pessoa" as firmezas vacilam, visto que, ao contrário do Anarquismo, que também construía escolas para o povo, a República é uma "coisa de homens". No que diz respeito a esta "vacilação", apesar da existência de alguns trabalhos, uns mais interessantes e profundos que outros, (Candeias, 1994, 367-378, mas sobretudo, Araújo, 2000) sentimos que ainda há muito espaço para investigação.

b) Parece claro que os esforços legislativos e políticos dos republicanos no intuito de mudarem a educação em Portugal, quer no que diz respeito ao seu alargamento, quer no que diz respeito à sua renovação do ponto de vista pedagógico, quer ainda no que diz respeito à expansão da sua componente não escolar, de forma geral, e exceptuando casos como os da criação das Universidades de Lisboa e do Porto, ou da relativa expansão das escolas técnicas e comerciais, falharam. Por outras palavras, entre 1910 e 1926, o número de pessoas que estuda em Portugal aumenta, com oscilações durante os negros anos do final da 1.ª Guerra Mundial, mas de maneira continua face ao regime anterior, a grande mudança vindo-se a notar a partir de finais da década de quarenta, e sobretudo nas décadas que se seguem. As causas de tal "falhanço" podem ser muitas, desde a pobreza do país, à ineficácia governativa, passando por uma conjuntura externa política e economicamente desfavorável, mas a lucidez de Rómulo de Carvalho aponta de maneira crua o tremendo pano de fundo em que o drama republicano se desenrolou: "...O ambiente era hostil à reflexão indispensável às

providências governativas de que o país estava tão carecido e a substituição frequente de Governos não permitia a continuidade requerida para que qualquer projecto fosse avante. Recordemos que o Ministério da Instrução Pública foi criado por decreto de 7 de Junho de 1913. Daí até ao fim de da I República (...) decorrem treze anos. Durante esses treze anos houve quarenta ministros da Instrução, sem contar com os que desempenharam o cargo interinamente (...) o que dá a média de um ministro por quatro meses..."(Carvalho, 1986, 705).

c) Parece claro que o período de vida da República, foi testemunha de um "aquecimento político, social e cultural" cujas origens assinalámos, e que vê nascer inúmeras tentativas de mudança educativa e de renovação pedagógica que se traduziram por práticas de maior ou menor duração, de maior ou menor consistência, mas que parecem ter marcado o imaginário da época, transmitindo-se aos tempos de hoje. As inúmeras publicações educativas "progressistas" e "inovadoras", a normalização de um vocabulário oriundo da "Educação Nova" e do Anarquismo, a proliferação de organizações, de ligas e de associações educativas, mostram, que um pouco como por todo o mundo, a ideia de mudança estava associada também à ideia de "renovação" ou mesmo de "ruptura" na Educação e na Pedagogia, e provavelmente, é este quadro difuso, confuso, mas cheio de côr e de movimento que melhor ilustrará os tempos em que a 1.ª República viveu. Mas pouco parece ter ficado a partir da década de trinta, e do que ficou, muito teve de ser mudado para continuar a existir, pelo que o tempo e a liberdade, dois dos grandes juizes do mérito, acabaram por faltar no julgamento da consistência pedagógica do que se fez naquela altura. No entanto, e para terminar, duas ressalvas devem ser feitas: só podemos ligar este tempo à República se o alargarmos para aquém da sua fundação, e mesmo assim cometeremos muitas injustiças porque apagamos o papel que muita outra gente, expressamente

anti-republicana, nomeadamente no campo do Anarquismo, teve na promoção da "Renovação Pedagógica"; por outro lado, e ausente de tudo isto parecem ter estado os Governos republicanos, pelo que, juntando as duas ressalvas, se compreende que é necessária muita boa vontade para concluir algo que seja da relação existente entre a 1.ª República e "Renovação Pedagógica".

Referências Bibliográficas

ADÃO, Áurea (1984). *O estatuto sócio-profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951).* Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

ANDERSON, M.S. (2000). *The ascendancy of Europe 1815-1914.* Harlow: Longman, Pearson Education.

ARAÚJO, Alberto Filipe (1997). *O "homem novo" no discurso pedagógico de João de Barros.* Braga: Universidade do Minho

ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Pioneiras na educação. As professoras primárias na viragem do século, 1870-1933.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BAPTISTA, Jacinto (1983). *O 5 de Outubro. Lisboa*: Círculo de Leitores

BÁRBARA, A. Madeira (1979). *Subsídios para o estudo da educação em Portugal. Da Reforma Pombalina à 1.ª República.* Lisboa: Assírio e Alvim.

CABRAL, Manuel Villaverde (1979). *Portugal na alvorada do século XX.* Lisboa: A Regra do Jogo.

CANDEIAS, António (1994). *Educar de outra forma: a Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, 1905-1930.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANDEIAS, António (1987) (editor). Educar de outra forma: a 1.ª República. *Análise Psicológica,* 3, 5. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

CARVALHO, Rómulo (1986). *História do ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade ao fim do regime de Salazar-Caetano.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTRO, Armando de (1979). *A economia portuguesa do século XX (1900--1925*). Lisboa: Edições 70

CASTRO, Armando de (1971). *A revolução Industrial em Portugal no século XIX*. Lisboa. Publicações Dom Quixote

CATROGA, Fernando (2000). *O republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1910*. Lisboa: Editorial Notícias

DURKHEIM, Emile (1977). *O suicídio*. Lisboa: Editorial Presença.

FERNANDES, Rogério (1973). *As ideias pedagógicas de Adolfo Coelho*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

FIGUEIRA, Manuel Henrique (2001). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, dissertação de Mestrado em Ciências da Educação.

FONSECA, Carlos da (s.d.). *História do Movimento Operário e das ideias socialistas em Portugal* (4 volumes). Mem Martins: Publicações Europa América.

GABRIEL, Narciso (1998) Literacy, age, period and cohort in Spain (1900-1950), in *Paedagogica Historica*, Vol.34, 1, 29-62.

GELLNER, Ernest (1993) *Nações e nacionalismo*. Lisboa: Gradiva.

HOBSBAWM, E.J. (1990). *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Cambriddge: Cambridge University Press.

LANDES, David S. (2001). *A riqueza e a pobreza das nações. Porque são algumas tão ricas eoutras tão pobres*. Lisboa: Gradiva.

LEAL, Ernesto Castro Leal (1999). *Nação e nacionalismo*. Lisboa: Edições Cosmos.

LOPES, Fernando Farelo (1993). *Poder político e caciquismo na 1.ª República Portuguesa*. Lisboa: Editorial Estampa.

MARTINS, Hermínio (1998). *Classe, status e poder*. Lisboa: I.C.S.

MARQUES, António H. Oliveira (1991) (coordenador). Portugal da Monarquia para a República. In Joel Serrão e A.H. de Oliveira Marques, *Nova História de Portugal*, Vol XI. Lisboa: Editorial Presença

MARQUES, António H. de Oliveira (1981). *Guia de História da 1.ª República Portuguesa*. Lisboa: Editorial Estampa.

MARQUES, António H. de Oliveira (1978) *História da 1ª República Portuguesa: as estruturas de base*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.

MEDEIROS, Fernando (1978). *A sociedade e a economia portuguesas nas origens do salazarismo*. Lisboa: A Regra do Jogo

MINISTÉRIO DO INTERIOR, Direcção Geral da Instrução Primária (1911). *Decreto de 29 de Março de 1911*. Lisboa: Diário do Governo

NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, António (1988). A República e a escola. Das intenções generosas ao desengano das realidades, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (3), 29-60.

PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa. Lisboa*: Edições Colibri.

RAMOS, Rui (1994). A segunda fundação (1890-1926). In José Mattoso (direcção) *História de Portugal*, Vol. 6. Lisboa: Círculo de Leitores.

RIOUX, Jean-Pierre (1971). *La Révolution Industrielle*. Paris: Éditions du Seuil.

ROSA, Maria João Valente; Vieira, Claudia (2003). *A população portuguesa no século XIX*. Lisboa: I.C.S.

SAMPAIO, José Salvado (1975). *O Ensino Primário 1911-1969. Contribuição monográfica*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.

TELO, António José (1980, 1984) *Decadência e queda da 1.ª República Portuguesa*. Lisboa: A Regra do Jogo.

TEODORO, António (2001). *A construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

VALENTE, Vasco Pulido (1997). *A «República Velha» (1910-1917)*. Lisboa: Gradiva.

VALENTE, Vasco Pulido (1976). *O poder e o povo: a revolução de 1910*. Lisboa: Dom Quixote.

Comentário:

La renovación pedagógica en la Restauración y la II República Española (1900-1939)

(**Salomó Marquès Sureda** – Universitat de Girona)

La renovación pedagógica en la Restauración y la II República Española (1900-1939)[145]

Salomó Marquès Sureda
(Universitat de Girona)

Una visión desde la periferia

En el estado español conviven pueblos que tienen lenguas, culturas e historias diferentes y complementarias, a la hora de contemplar la acción renovadora que se produce en la escuela durante las tres primeras décadas podemos hacerlo desde diferentes ópticas. Por ejemplo desde el centro o desde la periferia; desde las instituciones públicas, es decir, las iniciativas que provienen desde arriba o podemos contemplarlo desde abajo, desde las iniciativas que proceden del propio magisterio.

Yo les voy a hablar de Renovación Pedagógica desde Cataluña, desde el otro extremo de la Península, para destacar aquellos aspectos más importantes que se producen durante el primer tercio del siglo XX bajo la monarquía y durante la república. No voy a repetir lo que la ponente ya ha desarrollado sino que procuraré destacar brevemente algunos aspectos que considero inéditos.

Los ejes en los que sustenta la renovación pedagógica en Cataluña son múltiples y variados. Señalo los cuatro que considero más importantes:

---

[145] Para un mejor conocimiento sobre el tema remitimos al lector a: L'Escola Nova catalana 1900-1939, Vic: Eumo editorial-Diputació de Barcelona, 1992 con prólogo y selección de textos por parte de Josep González-Agàpito; Josep González-Agàpito, Salomó Marquès, Alejandro Mayordomo, Bernat Sureda, Tradició i renovació pedagògica. 1898--1939. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.

a) el pensamiento y las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza; b) las aportaciones de la Renaixença y de la cultura catalanas; c) las propuestas de la Escuela Nueva que estaban difundiéndose por diferentes países europeos y americanos. d) las propuestas de la Escuela Nueva que estaban difundiéndose por diferentes países europeos y americanos.

Como es de suponer a lo largo de estos años tanto a nivel de las iniciativas personales como de las institucionales un tema relevante será el de la incorporación de los temas relacionados con la lengua y la cultura catalanas. Si se propone una escuela y una educación enraizada en el pueblo, no puede ser de otra manera. Esta incorporación la defenderán los maestros por razones estrictamente de eficacia pedagógica.

1. Iniciativas del magisterio

1.1 *Las "Converses pedagògiques" y la primera "Escola d'Estiu"*[146]

Este año 2003 se cumple un siglo de la iniciativa que llevaron a cabo maestros de las escuelas públicas de poblaciones rurales del Alto Ampurdán, cerca de la frontera francesa, en la provincia de Girona. Decidieron convocar unos encuentros de formación, convencidos como estaban de la necesidad de actualizar y mejorar tanto los contenidos escolares como las metodologías de aprendizaje.

El texto de la convocatoria no tiene desperdicio: "El maestro es un ser aislado en su trabajo, y nos es una necesidad ir de vez en cuando a tomar fuerzas, a orientarnos a un centro de energías. Con el fin de ilustrarnos unos a otros, de mantener lazos de compañerismo y de fortalecernos recíprocamente, se ha pensado en promover unas "Conversaciones" (¡no conferencias!) que podrá promover quien quiera, el que ignore o el que

[146] Ver Josep Pallach, Els mesres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya, Barcelona: Ediciones CEAC, 1978.

sepa, y donde podrán intervenir los concurrentes. Figúrate que yo me veo negro para enseñar con provecho la construcción gramatical. Pues bien, organizo una "Conversa" sobre el tema y los aficionados a las cosas de gramática, me ayudan a orillar las dificultades. Pronto la primera"[147]

Los maestros que promueven dicha iniciativa constatan el aislamiento en que se encuentran y el abandono en que lo tiene la administración. Hacen hincapié en la necesidad de la formación permanente. Proponen un sistema autogestionado de formación. Los maestros están convencidos de que "hay en esta provincia abundancia de com-profesores que pueden actuar dignamente en maestros de los maestros". Se trata de compañeros que han profundizado determinadas especialidades y que son como jalones que marcan la ruta de un gran camino.

Y lo que es más importante, hacen una llamada a empezar a trabajar ya en esta línea renovadora. La convocatoria en la prensa profesional es de finales de mayo. Pues bien, a finales de junio, el 28, se celebró la primera "Conversa" en la escuela del Sr. Dalmau y el ponente será el maestro Esteve Carles, maestro de Cassà de la Selva, con un tema de gran actualidad: "Los Trabajos Manuales en las escuelas de primera enseñanza". Los dos siguientes temas versaron sobre: "Conferencias Populares" y "Educación cristiana". Otros temas posteriores: "Extensión escolar", "Temas de gramática", "Supersticiones", etc. Asistieron maestros y maestras de todo el distrito escolar.

El éxito es tal que algunos de los asistentes proponen la celebración, durante las próximas vacaciones de verano, de un cursillo de trabajos manuales. El curso durará 10 días, del 20 al 30 de julio, y se lo pagan los propios participantes. Será la primera Escuela de Verano o como algunos de ellos llaman la Normal de Verano.

El intento, el año siguiente, de organizar una segunda Normal de Verano con la participación de maestros de otras provincias (Lérida

---

[147] Silvestre Santaló, Carta sin sobre", Defensor del Magisterio, 25 mayo 1903.

Tarragona) no tendrá éxito. Será necesario esperar la próxima década. El 1912 se celebrará en Lérida el segundo encuentro y, poco después, gracias a la acción de la Mancomunitat de Catalunya, el 1914, estas jornadas se consolidaran con el nombre de "Escoles d'Estiu" (Escuelas de Verano).

1.2 *La Escuela de Maestros de Joan Bardina*

En esta primera década del siglo XX Joan Bardina fundará, en Barcelona, una Escuela de Maestros que duró 4 años (1906-1910). A partir del plan de estudios oficial proponía una formación renovada.

Este pedagogo catalán renovador plantea la renovación pedagógica a partir de incidir en la formación del maestro. Procura que la Escuela Normal sea una escuela nueva y activa, donde el alumnado aprenda la nueva pedagogía de manera experimental y vivencial. Habla de educación y no de instrucción, propone hacer "hombres-Maestros", en consonancia con la Institución Libre de Enseñanza; esto se consigue mediante la experiencia. Tiene una visión del magisterio como un apostolado laico[148]. Defiende que la nueva educación sea una educación enraizada en el pueblo, por tanto no sólo propone la recuperación lingüística sino que, considerando que cada pueblo tiene su propia idiosincrasia y carácter tiene derecho a una escuela nacional y, por tanto, propondrá incorporar en el currículo formativo de los futuros maestros asignaturas referentes a la geografía e historia de Cataluña, además de asignaturas sobre de lengua y cultura catalanas.

---

[148] Ver Buenaventura Delgado y otros, Joan Bardina. Un revolucionario de la pedagogía catalana, Barcelona: Universidad de Barcelonsa, 1980; Josep González-Agàpito, "Pròleg" a Joan Bardina, El règim de llibertat dels escolars i altres escrits. Vic: Eumo editorial – Diputació de Barcelona, 1989.

1.3 *Propuestas desde el anarquismo*

El tema ha sido estudiado, hace tiempo, por el profesor Pere Solà[149] Solo quiero recordar la presencia de ateneos y escuelas racionalistas en muchas poblaciones catalanas. En muchos casos eran el contrapunto a la escuela nacional y a la presencia de escuelas religiosas de talante tradicional. A partir de las propuestas ideológicas y escolares de Francisco Ferrer y Guardia las escuelas racionalistas presentes en muchas poblaciones llevaban a cabo actividades que en aquellos momentos eran renovadoras: excursiones, trabajos manuales, etc.

La novedad en el caso de Cataluña sería la existencia de la Escuela Moderna dirigida por el propio Ferrer y Guardia[150]

1.4 *Propuestas desde la burguesía*

El colegio Mont d'Or (1905) en el barrio de la Bosanova, en Barcelona; la Escuela Vallparadís, en Terrasa (1910), el nuevo Colegio Mont d'Or (1910) en Barcelona, la escuela de S'Agaró (1935) en Sant Feliu de Guíxols, etc. son algunos de los nombres emblemáticos de escuelas creadas por la burguesía catalana para dar educación a sus hijos a partir de las propuestas del movimiento de la Escuela Nueva. Unas escuelas que, evidentemente, serán activas, renovadoras y catalanas.

El fundador del colegio Mont d'Or fue Joan Palau Vera, un autodidacta que conocía y se inspiraba en la Institución Libre de Enseñanza; además conocía John Dewey y el movimiento de las Escuelas Nuevas así como había visitado la Escuerla Nueva de Cecil Reddie en Abbotsholme y l'École des Roches de Edmond Demlolins, en Francia.

---

[149] Ver Pere Solà, Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939). Barcelona: Tusqiuets Editor, 1976; Pere Solà, Educació i moviment llibertari a Catalunya (1901--1939). Barcelona: edicions 62, 1980.

[150] Ver Francisco Ferrer Guardia, La Escuela Moderna, Barcelona: Tusquets editor, 1976; Francesc Ferrer i Guàrdia, L'Escola Moderna, Vic: Eumo Editorial – Diputació de Barcelona, 1990.

Alexandre Galí colega y colaborador de Palau Vera explica que la obsesión del fundador del Colegio Mont d'Or era la creación de un internado de base familiar con el profesorado, siguiendo el modelo de las Escuelas Nuevas. Un internado donde cada profesor tuviese su propia casa con un pequeño grupo de alumnos que vivían en clima familiar. Posiblemente que Barcelona y Cataluña no habían tenido hasta aquel momento una escuela privada como aquella, pensada hasta los últimos detalles de acuerdo con las más renovadoras propuestas pedagógicas. Afirma Galí: "El Mont d'Or era un ensayo sistemático y organizado; no era una improvisación como otros ensayos (...) desde el primer momento Palau había formulado su plan de trabajo y de acuerdo con él iba organizando la escuela y desarrollando las enseñanzas. (...) Mas que una escuela liberal era una institución de *self-government* donde se practicaba aquella aptitud a gobernarse, fruto exclusivo de una educación verdaderamente democrática"[151].

Posiblemente la "Escola de S'Aragó" iniciativa de Narcís Masó, miembro de Unió Democrática de Catalunya i presidente de Minyons de Muntanya (el escultismo catalán) sea el intento más riguroso de crear una escuela siguiendo los 30 puntos de la Escuela Nueva fuera de Barcelona. Masó había trabajado como maestro en el Mont d'Or de Terrassa, después en la Escola Vallparadís también de Terrassa, en la Montessori de la Mancomunitat de Catalunya y en la Escola Blanquerna, posteriormente durante la dictadura de Primo de Rivera cursó estudios, durante dos años, en el Instituto de Ciencias de la Educación, en Ginebra. Dicha escuela, organizada como un internado familiar tenía por lema "Pensar i Obrar i Deu dirà" (Pensar y Actuar y Dios dirá). En dicho internado se practicaba el escultismo como un elemento complementario para la formación del carácter del alumnado.

---

[151] Alexandre Galí, Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936. Llibre II, Ensenyament Primari, primera part. Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1978, p. 68.

2. L'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana (APEC)[152]

Conocida popularmente con el nombre de "La Protectora", se creó el 1899 para la promoción y consolidación de la lengua y la cultura catalanas. Formada por socios individuales y colectivos, presentes en Cataluña, Estado español, Europa y América.

Desde la dirección de la "Protectora" se hace especial hincapié en promover todo tipo de ayudas: económicas, materiales, patrocinando concursos, fomentando publicaciones, etc. para mejorar la escuela desde el punto de vista de la realidad catalana. Así se promueve la enseñanza de la lengua catalana y de la geografía y la historia de Cataluña; se fomenta que los propios maestros escriban textos escolares que luego se publican para ser utilizados en las escuelas, se convocan concursos para editar libros de lectura escolar, etc.

El año 1917 convocarán un concurso público para elaborar un "Proyecto de creación de un curso Complementario para las Escuelas Normales". Estaba pensado para el magisterio que trabajaba en escuelas ubicadas en tierras de habla catalana con el objetivo de conseguir una preparación completa y adecuada para trabajar dentro de las mejores condiciones pedagógicas posibles. Se otorgará a Joan Palau i Vera.

El plan de estudios propuesto por Joan Palau era el siguiente:

Estudios teóricos:

Psicología, 6 horas semanales
Historia de la Cultura, 3 horas
Filosofía, 2 horas
Pedagogía, 1 hora
Geografía e Historia de Cataluña, 3 horas
Lengua catalana, 3 horas.

---

[152] Ver Lluís Duran, Pàtria i escola. L'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, Barcelona: Editorial Afers, 1997; David Pujol, Els orígens de l'escola catalana, Barcelona: Ediciones CEAC, 1997.

Estudios prácticos:

Estudios de la localidad (ambiente físico y humano). Una sesión diaria de más de una hora.

Dibujo (dentro de las clases destinadas al estudio de la localidad) y también dibujo como clase especial, 2 horas semanales

Prácticas de expresión oral, dentro de las horas destinadas a Lengua catalana.

Educación física y deportes:

Gimnasia, una sesión diaria
Deportes, dos sesiones semanales
Baño, diario.

Este proyecto se quedó en proyecto. No se llevará a la práctica. De todas maneras el año siguiente, 1918, Eugenio d'Ors presentaba a la Mancomunitat de Catalunya un proyecto de dos cursos que empezó a funcionar el 1919 y que estaba bajo la dirección de Joan Palau Vera y que, en el fondo, era un calco del proyecto anterior.

3. Algunas iniciativas renovadoras desde las instituciones oficiales

Quisiera recordar que en Catalunya en el periodo de tiempo que nos atañe, las tres primeras décadas del siglo XX, destacan por su labor en el campo escolar algunas instituciones políticas públicas, destaco tres que son: el Ayuntamiento de Barcelona, la Mancomunitat de Catalunya (1914--1923) i la Generalitat de Catalunya (1931-1939).

3.1. *La acción educadora del Ayuntamiento de Barcelona*

He aquí, sucintamente, algunas acciones y, también propuestas, renovadoras que tienen su origen en la acción municipal del Ayuntamiento de Barcelona.

** 1906. Inicio de las colonias escolares desde el Ayuntamiento (anteriormente, el año 1893, Sociedad Económica de Amigos del País ya había

organizado unas colonias escolares). Son las primeras colonias escolares que se celebran en Cataluña por iniciativa de una municipalidad. Hermenegildo Giner de los Ríos era el presidente de la comisión de gobernación del ayuntamiento barcelonés; una persona seguidora de las propuestas educativas de la Institución Libre de Enseñanza. Tendrán un carácter higienista y, también educativo.

** Las propuestas renovadoras escolares a causa del Presupuesto extraordinario de 1908. Se propone la creación de una "Institución de Cultura Popular" que tendrá a su cargo el gobierno de cuatro escuelas graduadas de enseñanza primaria, de cuatro bibliotecas populares instaladas en los mismos edificios y de las obras circum-escolares y post-escolares: conferencias, cantinas, campos de fútbol, excursiones, colonias escolares...

Luis de Zulueta representaba el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, tenía la confianza de las izquierdas y de los lerruxistas y, también, de Joan Bardina, catalanista de derechas que inspiraba confianza a la Lliga Catalanista.

Los artículos más conflictivos de la propuesta municipal son los siguientes:

Artículo 3. Las Escuelas de la "Institución de Cultura Popular" comprenderán una Escuela maternal con dos secciones de jardines de la Infancia y una Escuela de primaria de seis grados correlativa. Se implantará el sistema de coeducación con enseñanza mixta para ambos sexos en los Jardines de Infancia y en las dos de las Escuelas primarias. Las dos Escuelas primarias restantes serán unisexuales.

Artículo 5. La enseñanza en estas Escuelas será neutra en materia religiosa, sin contener afirmaciones ni negaciones ofensivas para los sentimientos de los creyentes. Un día cada semana por la tarde, se dedicará exclusivamente a enseñar la religión católica a los niños que voluntariamente asistan a la Escuela aquella tarde.

Artículo 6 En estas escuelas se dará la enseñanza en catalán y se adoptaran aquellos procedimientos pedagógicos que se consideren más

eficaces en el estudio de la lengua castellana, para asegurarse de que los niños asistentes a ellas lleguen a dominarla perfectamente. Los niños cuya lengua materna sea distinta de la catalana, recibirán en castellano un curso preparatorio, en que mediante ejercicios prácticos de lengua catalana alternados con otros de aritmética, caligrafía, dibujo y demás de carácter gráfico, se les habilite para seguir con fruto la enseñanza general.

Esta propuesta renovadora municipal provoca un gran debate político. Instituciones públicas y privadas toman partido a favor y en contra. La prensa lleva a la calle el debate. Finalmente el gobernador civil Angel Ossorio y Gallardo suspendió el acuerdo del Ayuntamiento y la propuesta no se llevó a cabo. Interesa destacarla como propuesta renovadora desde la municipalidad.

** Creación y actuación del "Patronato Escolar de Barcelona"[153]

Se trata de una situación única en Cataluña, es la consecución de un régimen escolar propio para la ciudad de Barcelona. Tendrá escuelas propias: Escola de Bosc, Escola del Mar, la escuela del barrio del Guinardó, la escuela Ignasi Iglesias, etc. El Patronato tendrá la facultad de nombrar maestros directamente del escalafón oficial. Se producirá un salto cualitativo, especialmente durante los años republicanos, ya que buena parte de los mejores maestros públicos de muchas poblaciones acaban instalándose en Barcelona. Se les exige mucho pero también tienen compensaciones económicas y pueden llevar a cabo actividades renovadoras.

3.2 *Las propuestas de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923)*

Por lo que se refiere a la obra escolar y educadora de la Mancomunitat de Catalunya (1914-1923)[154] merece la pena destacar la voluntad política

---

[153] Ver Cèlia Cañellas, Rosa Toran, Política escolar de l'Ajuntament de Barcelona 1916-1936. Barcelona: Barcanova, 1982.

[154] Institución política catalana constituida por la unión de las cuatro diputaciones provinciales (6 abril de 1914). Las atribuciones que tenía eran las que le traspasaron las diputaciones. Realizó una importante labor en el ámbito cultural y educativo: creación

de la institución para atender todo el ciclo formativo, desde la educación elemental hasta la universitaria. De todas maneras este deseo se quedó en una manifestación de voluntad política porqué al no tener competencias tuvo que limitarse en incidir más en aspectos cualitativos que cuantitativos. De todas formas podemos destacar tres acciones concretas que promovieron la renovación escolar:

** El ensayo del método Montessori en la Casa de Maternidad, el año 1914, por primera vez en España. Joan Palau Vera dirigió el ensayo. El mismo tiempo se enviaron al curso internacional Montessori de Roma dos pensionistas por parte de la Diputación, otras dos por parte del Ayuntamiento y dos por parte del estado para formarse y, a la vuelta, poder continuar la expansión e implantación de la obra montessoriana en las instituciones a cargo de las entidades oficiales.

** La recuperación de las Escuelas de Verano, desde el 1914 hasta el 1923 cuando fueron suspendidas durante la dictadura de Primo de Rivera. Las dos primeras fueron por Eladi Homs, procedente de Estados Unidos. En un artículo publicado el 1911 titulado "Las Escuelas de verano para maestros", afirmaba, entre otras cosas: "Y nosotros, pobres maestros españoles, ¿donde tenemos nuestras Escuelas de Verano? ¿Que hacemos para conservar nuestra juventud y frescura profesional? ... Cordialidad, sinceridad, espíritu de ayuda al prójimo, pensamientos sociales, miradas colectivas, cosas que todos podríamos tener sin desembolsar un céntimo; pequeñas virtudes cristianas que alegrarían nuestro trabajo y harían fecundas nuestras obras... Pero nos resistimos a probar de romper el hielo de la indiferencia que nos separa... ¡y tan delgado como es! ¡Tan poco que nos costaría hacer funcionar las Escuelas de Verano para maestros en nuestro país; modestas al principio

---

del Institut d'Estudis Catalans, Biblioteca de Catalunya, Escuela de Bibliotecárias, Escuela Superior de Agricultura, Universitat Industrial, Escola del Treball, etc. Fue suprimida definitivamente el 20 de marzo de 1925, durante la dictadura de Primo de rivera. Ver Albert Balcells, Enric Pujol, Jordi Sabater, La Mancomunitat de Catalunya i l'autonomia, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1996.

pero cordiales y llenas de espíritu de juventud profesional, eficaces seguramente en todo tiempo"[155]

** Creación el año 1915 de la Escuela Montesori. Recuerda A. Galí que "la clientela era compuesta por público de profesionales y de pequeña burguesía que seguía de cerca el movimiento catalanista". El mismo año se organizó en Barcelona el III Curso Internacional Montessori.

3.3 *La obra de la Generalitat republicana en tiempo de paz (1931--1936)*[156]

Por lo que se refiere a la obra de la Generalitat de Catalunya (1931--1939), recordar que con la aprobación del Estatuto de Autonomía el gobierno catalán podrá crear sus propias instituciones educativas con el dinero de su hacienda[157]. En nuestro caso podemos distinguir la acción de gobierno de los años republicanos en paz (abril 1931 – julio 36) y los de guerra (julio 1936 – febrero 39), cuando después de vencer a los sublevados se iniciará la revolución en Cataluña. En los años republicanos aún podemos

---

[155] Citado en Alexandre Galí, Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya 1900-1936, llibre II Ensenyament primari, Segona part, Barcelona: Fundació Alexandre Galí, 1979, p. 31-32.

[156] Ver Ramón Navarro, L'educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939, Barcelona: Edicions 62, 1979.

[157] En el Proyecto de Estatut de Catalunya, votado el 2 de agosto de 1931, el artículo 13 afirmaba: "Corresponderá a la Generalitat de Catalunya la legislación exclusiva y la ejecución directa de las funciones siguientes: a) La enseñanza en todos sus grados y órdenes, y los servicios de Instrucción pública, bellas Artes... El Estatut fue aprobado el 9 de setiembre de 1932 con recortes substanciales al proyecto inicial – Así en el artículo 7 se afirmaba: La Generalitat de Catalunya podrá crear y sostener los centros de enseñanza, en todos los grados y órdenes que considere oportunos, siempre de acuerdo con lo que dispone el artículo 50 de la constitución, con independencia de las instituciones docentes y culturales del estado y con los recursos de la Hacienda de la Generalitat, dotada por este Estatut.

distinguir el bienio reformador y el bienio negro, cuando se frenaron buena parte de las iniciativas de los primeros los republicanos.

También sucintamente destaco los aspectos más importantes desde la óptica de la renovación pedagógica.

** La acción del gobierno catalán en el ámbito escolar y educativo se orienta en diferentes campos. Por una parte atenderá la formación inicial y permanente de los maestros a través de la Escola Normal de la Generalitat (22 agosto 1931). Esta nueva Escuela Normal será concebida como un auténtico centro de formación profesional con carácter de "ensayo pedagógico", es decir, que "sin mengua de las características generales de las otras escuela, responda plenamente a las modalidades típicas de su idiosincrasia catalana"[158]. Muchos de sus profesores provenían de la Escuela Superior del Magisterio de Madrid; ideológicamente eren cercanos a las propuestas de la Institución Libre de Enseñanza. También había profesorado con ideales nacionalistas catalanas (Cassià Costal, su primer director, conocido como el "Cossió catalán" era miembro de Unió Socialista de Catalunya). Las propuestas renovadoras pedagógicas procedentes del Instituto Rousseau de Ginebra, configuraran el tercer eje del entramado pedagógico del profesorado de la Normal de la Generalitat.

Esta Normal funcionará en conexión con el Seminario de Pedagogía de la Universitat de Barcelona. Cuidará de la formación inicial y también de la permanente del magisterio, organizando cursos para maestros en ejercicio y mediante las Escuelas de Verano[159]. Carbonell cita las influencias pedagógicas procedentes de Suiza y Bélgica, también de Francia e Inglaterra y Estados Unidos con Dewey y afirma: "Por lo que se refiere a las influencias españolas quedamos circunscritos a los hombres y a la obra de conjunto de la Institución Libre de Enseñanza: con el paso de gran parte del profesorado de la Escuela por la Escuela Superior del Magisterio – de

---

[158] Decreto de Creación, Gobierno de l República, 22 agosto 1931.

[159] Ver Jaume Carbonell i Sebarroja, L'Escola Normal de la Generalitat (1931--1939). Barcelona: Edicions 62, 1977.

inspiración institucionista; el contacto con Cossío, especialmente en el caso de Joaquim Xirau y de Costal"[160] El alumnado de esta Normal durante los años de guerra suplirá activamente la falta de maestros y maestras en muchas escuelas.

** En el campo de la educación permanente sobresale la recuperación de las Escuelas de Verano (Escoles d'Estiu), después del paréntesis de la dictadura de Primo de Rivera. Durante un mes, en Barcelona, maestros que trabajaban en escuelas de Cataluña participaban en cursos monográficos de toda índole. Muchos de estos maestros podían asistir porqué tenían la ayuda económica de alguna institución oficial (ayuntamientos, etc.) o privadas (Associació Protectora de l'Enseñança Catalana, etc.). Estas "Escoles d'Estiu" eran ocasión de formación y, también, de encuentro entre el magisterio de Cataluña lo cual favorecía el intercambio y el debate[161]

Merece la pena destacar el tema central que se debatía durante la semana final y que nos permite conocer las prioridades y necesidades del magisterio de aquella época: "Los problemas que plantea la enseñanza de la lengua en Cataluña" (1932); "La educación moral y cívica en las escuelas de la República" (1933), "La Escuela Unificada, medios para establecerla" (1934), "El método Montesori" (1935). Tres días antes de empezar la del 1936 se iniciaba la guerra civil[162].

** Igual que ya se había realizado en Madrid con anterioridad, la Generalitat creó tres Instituto-Escuela. El primero el 26 de octubre de 1931, en el Parc de la Ciutadella. Básicamente los fundamentos pedagógicos son los mismos que los que configuran la Escuela Normal de la Generalitat.

---

[160] Ídem. p. 281

[161] Con motivo del Primer Congreso de Renovación Pedagógico celebrado en Barcelona el 1983, la Diputación de Barcelona publicó una edición facsíml de los programas y de las crónicas de las Escoles d'Estiu celebradas en Catalunya, ver Escola d'Estiu (1914-1936), Barcelona: Diputació de Barcelona, 1983.

[162] El 1966, 30 años después, volverán a celebrarse las Escoles d'Estiu. esta vez de la mano de la institución Rosa Sensat.

** A esta política de renovación hay que añadir los cursos de lengua y cultura catalanas; los becas para salir al extranjero.

2.4 *La obra de la Generalitat republicana en tiempo de revolución y guerra (1936-39)*[163]

En Barcelona los insurrectos son vencidos a los dos días de la sublevación y se inicia un movimiento revolucionario liderado por el anarcosindicalismo y el POUM (Partit Obrer d'Unificació Marxista). Ha llegado el omento de constituir un nuevo orden social, no se pretende la continuación del modelo liberal burgués de los años de la republica en paz. También se quiere construir un nuevo sistema educativo para esta nueva sociedad que está naciendo con sangre y dolor.

Se propone crear una nueva escuela basada en los principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana. ... Crear una vida escolar inspirada en el sentimiento universal de solidaridad y fe de acuerdo con las inquietudes de la sociedad humana y a base de la supresión de todo tipo de privilegios.

Podemos hablar de renovación pedagógica? o debemos hablar de nueva y radical política educativa revolucionaria? Llevada a cabo en una situación anómala, de revolución y guerra civil.

A los pocos días de estallar la revolución se creará el CENU (Consell de l'Escola Nueva Unificada) 27 de julio de 1936, será el resultado del consenso entre fuerzas antagónicas: el anarcosindicalismo, la UGT y la Generalitat. Las tensiones políticas que se viven durante los primeros meses se dejaran sentir al interior del CENU. Entre los propios miembros del Consejo existirán divergencias profundas sobre la concepción de la persona y de la sociedad y, por tanto, también sobre el modelo escolar. A pesar de todo se consigue una cierta cohesión y se elaborará un nuevo Plan General de Enseñanza (22 setiembre 1936).

---

[163] Ver Enriqueta Fontquerni, Mariona Ribalta, L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU. Barcelona: Editorial Barcanova, 1982.

He aquí las bases generales del plan: a) La enseñanza empieza al nacer el niño y sin solución de continuidad sigue hasta la total formación técnica y espiritual, de la persona. b) Es obligatoria la convivencia de unos y otros, sin distinción de procedencia ni finalidad; c) La selección ulterior se hará a base de factores netamente individuales (inteligencia y voluntad). Este plan se basará "en los planteamientos pedagógicos del núcleo de Ginebra y participa del optimismo que vivían la psicometría y la orientación profesional impulsadas por Emili Mira"[164].

Si hago referencia a este plan en estas páginas dedicadas a la renovación pedagógica no es tanto por lo que se consiguió que fue bastante, si consideramos las situaciones excepcionales en las que se llevó a cabo, sino por ser un proyecto coherente y radicalmente nuevo de modelo escolar; un modelo no excluyente, pensado para todas las personas cuyas propuestas comprendían desde la más tierna infancia hasta la edad adulta.

3. La editorial Dalmau Carles, Pla

Como gerundense me permito destacar la acción renovadora que llevó a cabo una editar nacida en Gerona y, posteriormente, implantada en Barcelona y Madrid. Una editorial que podría describir brevemente en los siguientes términos. Su fundador fue el maestro Josep Dalmau Carles[165]

Se trata de una editorial creada y dirigida por maestros públicos renovadores. Una empresa dirigida por maestros que daba trabajo a colegas que en algunos casos hacían los dibujos, en otros redactaban textos, etc. Publicaron gran cantidad de manuales escolares primero en castellano y,

---

[164] Josep González-Agàpito, Salomó Marquès, Alejandro Mayordomo, Bernat Sureda, Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Barcelona: Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 2002, p. 482.

[165] Había estudiado en la Escuela Normal de Girona y en la Escuela Normal Central de Madrid. En diversas ocasiones (1911-13, 1921-22) fue presidente de la Asociación provincial de maestros.

más tarde, también en catalán, el año 1932 creó la Biblioteca Pedagógica Catalana. La enciclopedia Dalmau puede encontrarse en muchas bibliotecas escolares y en casas privadas de toda la piel de toro. Además de manuales escolares publicó libros de lectura para las escuelas, también en castellano catalán, cuyos autores eran, mayoritariamente, maestros. La editorial, en sus tiempos mejores, difundió sus manuales en la mayoría de países hispanoamericanos[166].

Además de libros la editorial también elaboró mapas, globos terráqueos y material escolar para las prácticas de laboratorio.

[166] El año 1909 la editorial obtiene el Gran Premio de la Exposición Internacional de Quito (Ecuador). A este premio le seguirán otros en el mercado americano, en Buenos Aires (1911) y la Habana (1924). Ver Salomó Marquès Sureda, "Dalmau Carles, Pla: una editorial gerundense en Sudamerica", en DD.AA. V Coloquio Nacional de Historia de la educación. Historia de las relaciones educativas entre España y América. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1988, pg. 420-425.

Comentário:

"A Primeira República Portuguesa (1910-1926): Educação, Ruptura e Continuidade. Um blanço crítico

(**Joaquim Pintassilgo** – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa – Centro de Investigação em Educação)

Comentário à Conferência:

"A Primeira República Portuguesa (1910-1926): Educação, Ruptura E Continuidade. Um Balanço Crítico

Joaquim Pintassilgo

(Universidade de Lisboa)

A primeira questão que gostaria de colocar diz respeito à opção, discutível de resto – e a que o conferencista é, naturalmente, alheio –, de balizar as iniciativas de "renovação" ou de "inovação" pedagógicas no quadro estrito da evolução política, no caso à 1.ª República e ao intervalo 1910-1926. Uma pergunta que nos ocorre é a seguinte: é possível dar resposta às interrogações formuladas pelo próprio autor situando-nos apenas no interior desses limites? Como interpretar, nessa perspectiva, as experiências inovadoras que se desenvolveram nas décadas finais da monarquia ou aquelas que se verificaram já em pleno regime autoritário, como alguns trabalhos recentes têm mostrado?

Olhemos para esta questão através de alguns exemplos. Comecemos pelo ensino intuitivo e pelas chamadas "lições de coisas". Esboçado por Rousseau e Pestalozzi, aplicado pela pedagogia americana sob o nome de "object lessons", este método conheceu uma grande divulgação em Portugal na transição do século XIX para o século XX, tornando-se uma das bandeiras dos autores e correntes que, ao longo da 1.ª República, pugnaram pela renovação pedagógica. No entanto, o seu carácter de inovação pedagógica pode ser facilmente questionado. Discutível é, igualmente, a sua interligação com a Educação Nova. Em qualquer caso, as "lições de coisas"

atravessam, com maior ou menor expressão, todo um longo período que vai do final do século XIX até meados do século XX e não dizem respeito apenas ao período republicano, mesmo sendo uma das "modas" pedagógicas de então.

Um outro exemplo pode-nos ser dado pelo debate sobre o tema da Escola Única, que surge claramente vinculado aos primórdios do combate pela democratização do ensino e pela construção de uma Escola para Todos. Esse debate inicia-se em Portugal apenas nos anos terminais da 1.ª República, sendo, inclusive, fomentado por autores marginais em relação à pedagogia oficial, acabando por ter uma maior visibilidade nos primeiros tempos do regime autoritário, até meados dos anos trinta. A vinculação da Escola Única com o republicanismo seria, naturalmente, uma ideia dificilmente defensável, até porque não foram muitos os passos dados nesse sentido no período 1910-1926.

Em segundo lugar, pretendemos sublinhar a importância de uma das tarefas a que o conferencista se propõe – a clarificação dos principais conceitos aí em questão. Aos conceitos de "renovação" pedagógica e de "inovação" pedagógica, cuja dilucidação se esboça, convirá acrescentar os conceitos de "modernização" (e de "modernidade") pedagógica, que não deixam de estar presentes, e, em particular, o de "Educação Nova" (ou "Escola Nova"), a que o autor só excepcionalmente recorre, o que não deixa de ser curioso. A preferência pela noção de "renovação" – tanto no âmbito do Encontro como no da intervenção de A. Candeias – faz-nos supor que se privilegia uma noção que remete para a ideia de retorno a valores essenciais, de reactualização de um estado primordial, relativamente a outra – "inovação" – mais impregnada duma mitologia do novo, ainda que essa novidade não o seja em absoluto, em particular no que se refere ao seu conteúdo. Essa é uma opção que não deixa de ser significativa.

Por outro lado, creio que devia ter sido mais explorada a relação entre a 1.ª República e a Educação Nova. Se é verdade que devemos ter algum cuidado ao utilizarmos esta última expressão – banalizada não só pela própria época, mas também pelo discurso historiográfico sobre ela

–, o que nos pode conduzir a alguns esforços no sentido de aperfeiçoar a periodização da emergência de ideias e práticas inovadoras (e das expressões que as procuram recobrir – pedagogia moderna, Educação Nova, Escola Activa, etc.), é inquestionável que é no período republicano que em Portugal essas ideias e práticas conhecem uma maior divulgação, sendo o discurso pedagógico do período claramente marcado pela presença das fórmulas e lugares-comuns da Educação Nova. Deve-se essa voga à 1.ª República ou esta foi apenas o contexto (eventualmente mais favorável) para a sua expressão?

Esta é, sem dúvida, uma das grandes questões que atravessa o texto de A. Candeias e que remete para a complexidade dos elementos em presença. O autor sublinha esse facto em diversos momentos do seu texto, por exemplo quando se propõe "questionar a componente republicana do que do ponto de vista pedagógico aconteceu de relevante neste período". Parece-nos fundamental, a este propósito, distinguir o que foi pensado e realizado no âmbito estrito da pedagogia republicana e aquilo que o foi no âmbito mais lato duma pedagogia moderna ou nova. Como sabemos, uma parte do que de mais interessante existiu durante o período aconteceu à margem (ainda que não contra) da pedagogia oficial do republicanismo. Em qualquer caso, parece-me de toda a pertinência a interrogação que A. Candeias formula a esse respeito: tudo isso teria sido possível sem a 1.ª República ou, pelo menos, sem o "clima cultural" por ela proporcionado?

Convém ainda ter em conta o facto, também observado pelo autor, do campo pedagógico republicano não primar pela homogeneidade e de muitos dos pedagogos inovadores do período serem intelectuais críticos, de uma maneira ou de outra, da situação republicana, mesmo quando dela participaram. Vejam-se os casos de Adolfo Lima e de António Sérgio, entre outros. Não deixam de ser significativos, a este propósito, os balanços críticos (e desencantados) que algumas das figuras mais vinculadas à educação republicana (como João de Barros, João de Deus Ramos, Vidal Oudinot, etc.) fazem a partir de determinado momento do percurso político da República.

Podemos ainda interrogar-nos sobre a relação entre a presença dos temas inovadores nos discursos e a sua expressão nas práticas pedagógicas dos professores e no quotidiano escolar. A este respeito, podemos perguntar: há uma "cultura escolar" especificamente republicana? Revemo-nos hoje ainda, de alguma forma, em traços essenciais dessa cultura (retomando uma das perguntas do autor)? Podemos adicionar a estas mais algumas perguntas: Qual o contributo do período republicano para a construção do modelo (moderno) de escola (e sua crítica) e de uma nova imagem da infância? Qual o seu contributo para a elaboração de novas formas de organizar o tempo, o espaço e o currículo escolares? Estas são questões sobre as quais importa aprofundar a investigação, contando, à partida, com uma limitação importante: a estranha escassez de fontes sobre este período no Arquivo Histórico do Ministério da Educação.

Uma outra questão que gostaríamos de comentar é a que decorre da referência às "redes de pensamento pedagógico e político" tidas por "avançadas". Esta é uma questão que consideramos fundamental e que deverá merecer uma análise mais aprofundada, até porque são diversos os casos de educadores portugueses que contactaram com algumas das experiências inovadoras desenvolvidas na Europa de então e com algumas das figuras representativas desse movimento. Em que medida se integraram os nossos educadores nessas redes de produção e de circulação de ideias pedagógicas? De que forma se apropriaram dessas ideias e as procuraram concretizar na realidade educativa portuguesa? Qual o contributo que deram à sua difusão? Quais os autores e referências do campo pedagógico mais presentes nos discursos e nas práticas então desenvolvidas? Sobre estas questões muito há ainda a investigar.

Quanto ao estudo das instituições inovadoras – uma das abordagens que A. Candeias considera possível (é da sua autoria, de resto, o estudo pioneiro dedicado à paradigmática Escola-Oficina n.º 1) – há que ter em conta o facto do seu conjunto poder ser bem mais amplo do que tem sido habitualmente admitido, como sugere o roteiro recentemente elaborado por Manuel Figueira. Convém problematizar a sua cronologia e parti-

cularmente o seu carácter de escolas novas. É importante, igualmente, prosseguir o levantamento das práticas inovadoras e aprofundar o estudo de cada uma delas, como sejam o "self-government", as escolas ao ar livre, as excursões e passeios pedagógicos, os trabalhos manuais educativos, a ginástica e os desportos escolares, o canto coral, os jogos educativos, os "centros de interesse", o "método dos projectos", a correspondência escolar, entre outras. Em qualquer caso, parece claro que a sua presença não é um exclusivo da 1ª República. É importante, nesta fase, procurar fazer o ponto da situação e sistematizar o "estado da arte" sobre as referidas temáticas, designadamente no que diz respeito à elaboração de dissertações. Estes Encontros são sempre uma boa oportunidade para o fazer.

Por fim, não queríamos deixar de destacar uma outra das ideias centrais defendidas por A. Candeias: qual o real contributo da 1.ª República para o desenvolvimento de uma ambiência política, social e educativa de natureza democrática? A questão é, naturalmente, complexa e muito dependente dos sentidos diversos assumidos pelas noções "democracia" e "democratização". Tendemos, no entanto, a concordar genericamente com a opinião do autor, quando este põe em causa a efectiva "democraticidade" do regime, justificando esse facto com a sua reduzida base de legitimação e com a impossibilidade de conceber, no contexto que então se vivia, um espaço político moderno e democrático. O projecto de formação de cidadãos contido no republicanismo é disso um bom exemplo. Pressionada pela necessidade de legitimar o novo regime e de garantir a sua sobrevivência a República privilegiou as estratégias de inculcação dos valores centrais da sua ideologia – República, Pátria, etc. – limitando, de alguma forma, o espaço de liberdade que a formação de indivíduos autónomos e críticos certamente justificaria, afastando-se assim do que hoje designamos por educação para a cidadania.

Esta constatação não nos pode, no entanto, fazer esquecer o seguinte: apesar das suas óbvias dificuldades – em particular se vistas com os olhos de hoje – a 1.ª República foi um período de grande riqueza e diversidade, designadamente do ponto de vista do debate educativo e cultural, acabando

por ser um terreno fértil para o desenvolvimento de ideias e experiências inovadoras, ainda que muitas delas se tenham expressado e concretizado à margem da pedagogia oficial do republicanismo. É dum olhar simultaneamente equilibrado e multifacetado sobre este tão incontornável quanto polémico objecto de estudo que continuamos a tentar aproximar-nos.

Sessão Temática - 3

A renovação Pedagógica no Estado Novo e Franquismo (1939-1975)

Oradores:

- **Ramón Lopez Martín**
- **Jorge Ramos de Ó**

Comentadores:

- **Rosa Dominguez Cabrejas**
- **Casimiro Amaro**

Practica Escolar Y Renovacion Pedagogica

Cambios y resistencias en la cultura de la escuela de la España franquista

Ramón Lopez Martin
(Universitat de València)

En el marco de las renovadas tendencias de la historiografía pedagógica desarrolladas durante las últimas décadas ha cobrado especial interés el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia, capaz de reinterpretar el influjo de factores exógenos y explicar así buena parte de la estructura de su organización interna. Los análisis etnográficos, el empuje de la microhistoria, la revitalización del sujeto como categoría histórica, el interés por la memoria, la oralidad, el giro icónico, entre otros enfoques heurísticos de reciente actualidad, han significado la consolidación por parte de los historiadores de la escuela de un conjunto de herramientas apropiadas para reorientar sus miradas hacia "la escuela por dentro"[167], como una renovada dimensión de análisis capaz de interpretar la lógica de su funcionamiento y hacer emerger el sentido relacional operado entre las diversas perspectivas teórico-prácticas de los elementos que conforman su realidad.

Y es que, al menos en lo que se refiere a la investigación histórica de la primera enseñanza, la historia de la educación, abandonando el cautiverio de enfoques teoricistas centrados en la explicación del ideario de insignes pedagogos, en el relato de la vida administrativa de las instituciones

[167] LOPEZ MARTIN, R. (2001), La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX, Valencia, Univ. de València.

docentes o – cuando más – en el análisis de las políticas educativas, camina hoy por corrientes innovadoras como son el estudio de la realidad escolar cotidiana, de los procesos de cambio e innovación pedagógica, del impacto de las reformas en los usos curriculares, en definitiva, de cuestiones relativas al ámbito empírico de la práctica, concretadas en el cómo enseñar, a quién, con qué fines, bajo qué metodologías, con el apoyo de qué mediadores, sobre qué planteamientos organizativos, con qué formas de acreditación, atendiendo a qué tipo de diseños curriculares o, si se prefiere, desde qué modelos de cultura escolar.

Más allá de una investigación en profundidad de algún aspecto concreto de la extensa problemática de la escuela pública durante el franquismo, el sentido de este trabajo no pretende ser sino una perspectiva general – que ayude a facilitar la comprensión de este periodo a nuestros compañeros portugueses en estos momentos de convergencia hacia el "espacio europeo de enseñanza superior" – que revise temas, sistematice materiales ya investigados, aliente estudios posteriores y preste su oportuna colaboración a poner de relieve los referentes básicos que han marcado la evolución de los códigos del trabajo escolar; lejos de agotar la temática anunciada, pretendemos captar señales que se aproximen al análisis de las influencias recíprocas, resistencias y cambios, tradiciones e innovaciones de los dos referentes fundamentales que conforman el título de nuestro trabajo: la renovación pedagógica y la práctica escolar o, lo que es lo mismo, en qué medida la realidad práctica de la escuela ha sido capaz de asumir los progresos o retrocesos de otras dimensiones (científicas y políticas) en que se ha configurado la cultura de la escuela.

Así pues, sin renunciar a ofrecer algún apunte contextualizador de otros registros de la cultura escolar (culturas de la escuela, si se quiere), nos centramos en la perspectiva empírica, es decir la de las prácticas reales acontecidas en la organización curricular de las escuelas públicas de la segunda mitad del siglo XX; destacamos no sólo la lógica específica en la que – en numerosas ocasiones – se objetiva su funcionamiento, toda vez que disfruta de niveles de autonomía suficientes, sino la convergencia y/

/o divergencia con el resto de culturas con las que cohabita e interactúa de forma diversa. Sin duda, la cohesión o el desfase entre estas dimensiones o registros, al margen de otros factores, no sólo explican los usos prácticos de la escuela, sino que será uno de los elementos clave a la hora de plantearse el sentido y profundidad de la innovación pedagógica de un periodo concreto.

Y todo ello, a través del análisis de tres hitos normativos, de los que extraemos su correspondiente lectura pedagógica, que constituyen los momentos de especial interés y de cambio en esta evolución de las prácticas escolares de la España de Franco: la aparición en 1953 de los primeros *Cuestionarios Nacionales* para la enseñanza primaria, vendrá a cuestionar una práctica escolar basada en estrategias artesanales, que hemos denominado la *pedagogía buscada*, para caminar hacia el modelo de una *pedagogía normativizada* y que ofrece ya al maestro algunos principios orientadores de su quehacer cotidiano; las reformas de los años sesenta y la ansiada búsqueda de modernización en la política curricular conforman una práctica racionalizada (*pedagogía de la eficacia*), que caminará – ahora – por un mayor activismo, la mejora de la organización y la evaluación del rendimiento en destrezas, hábitos y conocimientos; finalmente, la reforma del sistema educativo y las *Orientaciones Pedagógicas* de 1970, que preparan ya el tránsito hacia la democracia, supondrán nuevos planteamientos prácticos de carácter experimental en el desarrollo del curriculum, vinculados hacia una enseñanza fundamentada en la programación de objetivos operacionales de progresión creciente (*pedagogía tecnocrática*), que impedirán al maestro no sólo determinar "el qué" y "el por qué" de la enseñanza, limitándose "al cómo", sino pensar su propia actividad docente, en un claro contexto de contradicciones entre los principios defendidos y las prácticas desarrolladas.

Estamos, por tanto, ante una evolución muy similar a la experimentada por la política educativa portuguesa del "Estado Novo" (1930-1974)[168],

[168] A lo largo del trabajo apuntaremos algunas conexiones e influencias mutuas entre la realidad española y el contexto europeo de la época ("Carta de la Escuela"

cuyas fases sucesivas quedan claramente perfiladas: desmantelamiento de los principios y prácticas del régimen anterior, como primera ocupación; establecimiento de los pilares ideológicos básicos y de adoctrinamiento moral, en una segunda etapa, ya de construcción; acomodación del sistema educativo a las nuevas realidades socioeconómicas; y, finalmente, apertura definitiva y transición hacia un sistema democrático. De otro lado, algunas de las líneas básicas que pudieran destacarse como aspectos centrales del "nuevo orden" reflejan – asimismo – idéntica similitud con la política pedagógica del franquismo: utilización ideológica de la enseñanza con criterios diferenciadores excluyentes (ricos/pobres, niños/niñas); modificación a la baja de los niveles formativos (reducción de la escolaridad obligatoria, menores contenidos programáticos generalizables a todos, escasas exigencias de aprendizaje...); centralismo administrativo a ultranza; o políticas encaminadas a la "desprofesionalización" del estamento docente, son algunos ejemplos de los más destacables.

Antes de entrar en el desarrollo de cada una de las etapas marcadas por la evolución de los códigos del trabajo escolar en la España del fran-

---

italiana de 1939, la pedagogía alemana del nazismo, el Estado Novo portugués...), tal y como señala INIESTA CORREDOR, A. (1941), El Orden Nuevo en la Educación de Juventudes (Estudio de las modernas tendencias educativas), Madrid, Magisterio Español. Para el caso hispano-portugués y las notables similitudes entre el desarrollo de la política educativa del Estado Novo y la España franquista, contamos ya con la aportación del II Encontro Ibérico de Historia de la Educación, ESCOLANO, A. & FERNANDES, R. (Edits.) (1997), Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975), Zamora, Fundación Rei Afonso Henriques, especialmente los trabajos de NOVOA, A., "A 'Educaçao Nacional' (1930-1974): Análise Histórica e Historiográfica", pp. 175-203 y MAYORDOMO PEREZ, A., "Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975), pp. 147-174. No podemos soslayar, la contribución de los trabajos del IV Enontro celebrado en Allariz (Ourense), durante septiembre de 2001, de reciente publicación, bajo el título de "Portugal en España y España en Portugal: imágenes y representaciones en contextos educativos". Cfr. "A mirada do outro", Revista de pensamento do Eixo Atlantico, 4 (2003).

quismo, a través del análisis de sus fundamentos pedagógicos, dediquemos un pequeño apartado a examinar las influencias que en la concreción de las prácticas escolares tienen otras instancias del desarrollo curricular y su vinculación con los procesos de renovación e innovación pedagógica; todo ello, sin renunciar a perfilar el concepto de *prácticas escolares* como ese conjunto de intervenciones y actividades que configuran el quehacer diario en la escuela.

1. Tradición e innovación en la cultura práctica de la escuela. Un conflicto permanente

El concepto de "cultura escolar" se ha instalado definitivamente en el ámbito histórico-educativo desde mediados de la década de los noventa. Autores como D. Julia y A. Chervel, para el ámbito francés, M. Depaepe y F. Simon, en el Reino Unido, A. Nóvoa, en caso de Portugal y A. Viñao y A. Escolano, en el contexto español, entre otros[169], han puesto de relieve que la cultura de la escuela, como producto típicamente escolar, queda configurada en un entramado de normas, teorías o prácticas que, sedimentadas a lo largo del tiempo e interactuando de forma sinérgica, pueden explicar numerosos aspectos del funcionamiento real de estas instituciones; se trata, por tanto, de la síntesis conformada por un triple conjunto de

[169] En los últimos trabajos de la historiografía pedagógica española sobre la cultura de la escuela puede encontrarse un análisis de la evolución experimentada por dicho «objeto histórico», así como las referencias bibliográficas de los autores citados. Cfr. ESCOLANO BENITO, A y HERNANDEZ DIAZ, J. M.ª (Coords.) (2002), La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada, Valencia, Tirant Lo Blanch; TERRON, A., y ALVAREZ, V. (2002), «Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela», Cultura y Educación, 14 (3), 237-52 y VIÑAO FRAGO, A. (2002), Sistemas educativos, culturas escolares y reformas, Madrid, Morata, especialmente, pp. 70-120. Recientemente se ha editado en castellano un texto que incluye algunos trabajos de interés para el tema que nos ocupa, POPKEWITZ, Th.S.; FRANKLIN, B.M. y PEREYRA, M.A. (2003), Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización, Barcelona, Ed. Pomares.

elementos (personales, materiales y funcionales) y tres dimensiones de análisis de la trama relacional establecida entre ellos: la norma política, el discurso científico-administrativo y – como registro independiente – la realidad que concreta en la práctica cotidiana ese entramado cultural.

No es el momento ni el lugar apropiado para entrar a analizar los diversos aspectos y elementos que conforman dicha cultura, los procesos por medio de los cuales los actores de la educación asimilan estas reglas del juego y se procuran las estrategias necesarias para integrarse en la vida institucional, o la génesis de ese maridaje entre la construcción social de los sistemas educativos y la conformación – al mismo tiempo y con ritmos históricos muy similares – de un modelo de cultura escolar, tema ya revisado en otro de nuestros trabajos[170]. Sí parece conveniente resaltar aquí, por el contrario, el sentido de cada uno de los niveles mencionados, al objeto de mostrar las posibles influencias mutuas que entre ellos se establecen y los grados de dependencia, coherencia o disonancia que van configurando su evolución[171]. No debemos olvidar, que evidenciar las relaciones entre los diversos niveles ha sido destacado por la literatura pedagógica como un aspecto clave a la hora de explicar los cambios acontecidos en cada uno de ellos, especialmente los vinculados a la práctica escolar, toda vez que es considerado como el estrato inferior que soporta todo el proceso curricular, muy resistente a los cambios, pero – también – con elevadas dosis de permeabilidad.

Este proceso de concreción o desarrollo del curriculum que de manera necesaria desemboca en la práctica, está posibilitado y, a su vez, condi-

---

[170] LOPEZ MARTIN, R. (2002), "Gènesi i construcció del sistema educatiu. Vers un model de cultura escolar", en MAYORDOMO, A. y AGULLO, M.ª. C., La construcció social del sistema educatiu valencià, I Jornades d'Història de l'Educació Valenciana, Gandía, CEIC "Alfons El Vell", pp. 13-41.

[171] ESCOLANO BENITO, A. (2000), «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», Revista de Educación, núm. extraordinario (La educación en España en el siglo XX), pp. 201-18.

cionado – como decimos – por tres niveles básicos de intervención o instancias de decisión curricular, superpuestos a modo de círculos concéntricos: nivel político, administrativo y práctico o docente, tomados de mayor a menor grado de libertad[172]. Cada uno de estos niveles, aun en constante interacción, puede poseer su propia lógica de funcionamiento y responder a intereses y circunstancias diferentes. El *nivel político*, como máxima expresión del poder, establece los grandes fines de la educación y trata de ofrecer respuesta al "para qué" de la tarea escolar; el *nivel administrativo*, por su parte, traduce a claves curriculares dichos fines y principios políticos, mediante directrices dirigidas, principalmente, a los actores del proceso educativo (profesores, estudiantes, inspectores); finalmente, el *nivel práctico o docente*, asumirá la tarea de convertir las metas curriculares en objetivos concretos hacia los que irá dirigida toda la actividad práctica de la escuela[173].

Desde esta perspectiva o modo de entender el proceso didáctico, la actividad práctica de la enseñanza queda determinada por este carácter jerárquico y unidireccional que presenta el desarrollo del curriculum, aunque – como veremos – con importantes posibilidades de autonomía. Adolfo Maíllo, una de las personalidades más notorias e influyentes en la pedagogía española durante la segunda mitad del siglo XX, lo explica de

---

[172] Una versión sobre este mismo tema, pero con mayor recorrido histórico en LOPEZ MARTIN, R. (1999), "La práctica escolar en la España del siglo XX. Perspectivas de renovación", en RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMINGUEZ, M.ª. R.; JUAN BORROY, V.M. (Eds.), La educación en España a examen (1898-1998), Zaragoza, Institución "Fernando El Católico", Excma. Diputación de Zaragoza, 2 Vols., Vol. I, pp. 395-422.

[173] Sin entrar en la polémica suscitada en el seno de la Didáctica sobre la primacía o no de la influencia anglosajona en la teorización sobre el curriculum, para este trabajo nos hemos servido de GIMENO SACRISTAN, J. (1988), El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata y BELTRAN, F. (1991), Política y Reformas Curriculares, Valencia, Universitat de València.

forma precisa[174]. La organización del trabajo escolar debe hacerse atendiendo a cuatro niveles: en el más elevado, sitúa el *plan de actividades escolares*, es decir, "un índice global de orientaciones que señalan las directrices esenciales al funcionamiento de las escuelas primarias... El plan señala los objetivos fundamentales de la escuela tanto en lo que se refiere a los valores que la educación primaria debe hacer vivir a los niños como desde el punto de vista de los objetivos políticos, religiosos o sociales que justifican su existencia"; en un escalafón inmediatamente inferior, redactados por organismos técnicos, se encuentran los *Cuestionarios*, como concreción de los objetivos del plan, es decir "índices orientadores de las tareas generales"; en tercer lugar, el *Programa*, como una guía no sólo de los contenidos, sino de los métodos, recursos, etc., en definitiva, "una brújula que señale para pequeñas fracciones del tiempo escolar, las actividades del maestro y niños"; finalmente, llegamos al momento en que el maestro reflexiona y prepara una noción o unidad de contenido, en "su" *preparación de lecciones*, con un detalle de los contenidos, actividades y ejercicios a desarrollar en cada una de las lecciones o unidades de trabajo escolar.

Así las cosas, y al menos en principio, parece fuera de toda duda que a mayores grados de coherencia entre los diversos planos en que se objetiva esta implementación del curriculum, mayores posibilidades de innovación pedagógica, en la medida en que la práctica se ve alimentada por investigaciones especializadas realizadas en otros registros; por el contrario, el funcionamiento disonante de estas estructuras debiera producir un estancamiento del progreso pedagógico y desorientación o – en su caso – fracaso de la reforma propuesta, al distanciarse el funcionamiento de cada uno de los niveles y perder eficacia y unidad en la consecución de una serie de objetivos comunes. Sin embargo, como veremos, no parece todo tan sencillo a la hora de encontrar una explicación coherente del

---

[174] MAILLO, A. (1962), "Orientaciones didácticas para la aplicación de los Niveles", Vida Escolar, 62, 3-7.

funcionamiento de estas estructuras, ni parece aceptarse de manera gratuita esta "instrumentalización" unidireccional del curriculum.

Entre cada uno de los estratos señalados, se observa un espacio intermedio de conexión de un nivel con otro, donde se producen los engranajes y ajustes necesarios para suavizar el funcionamiento de la cadena; a estos bucles de conexión se le han venido a denominar *espacios mediacionales*. En cada uno de estos territorios de mediación, se instalan una serie de *filtros*, con el objetivo de ayudar a la correcta interconexión entre los diversos niveles; me refiero a toda una serie de instrumentos (cuestionarios, niveles, orientaciones, programas, textos, manuales escolares, programaciones de aula, cuadernos de preparación de lecciones...) que traducen los códigos de un nivel a otro y procuran dotar de uniformidad ideológica todo el proceso de desarrollo curricular. En numerosas ocasiones, esta labor de ajuste no se realiza convenientemente y cada una de las estructuras comienza a refugiarse en su propia lógica de funcionamiento, distanciándose de los objetivos comunes marcados en un principio. Esta circunstancia, para nada extraña en la política curricular española del siglo pasado, no niega de manera radical – al menos así queremos pensarlo nosotros – la posibilidad de caminar hacia mayores grados de innovación pedagógica, pero sí exige el sacrificio de la "personalidad" de algunos niveles en beneficio de otros, que deben asumir "el peso del progreso".

Niveles y espacios mediacionales de determinación curricular

NIVEL POLITICO

Primer espacio de mediación:

- Cuestionarios
- Niveles Mínimos de Curso
- Orientaciones Pedagógicas

NIVEL ADMINISTRATIVO

Segundo espacio de mediación:

- Programas escolares
- textos y manuales escolares
- planes de intrucción

NIVEL PRACTICO O DOCENTE

Así pues, no es extraño encontrar momentos puntuales o estilos de enseñanza concretos, donde la evolución de las prácticas escolares se explica, tan sólo, desde sus propios códigos y no por influencia determinante de otros planos conformadores de la cultura escolar. Es el caso de la preeminencia de ese conjunto de hábitos o reglas artesanales que, alejados de la pedagogía académica, el colectivo de maestros ha ido fraguando y transmitiendo por conductos gremiales y de los que se han servido para desarrollar la pragmática de su oficio y llevar a cabo sus tareas de enseñanza, ante la indefensión metodológica que han padecido durante largos periodos de nuestra historia; la cultura práctica escolar, en este caso, vendría a ser una especie de "tradición inventada" por los propios maestros y la innovación pedagógica quedaría circunscrita al proceso de reconstrucción socio-histórica que de esa misma tradición realiza cada generación,

enriqueciendo la normativa corporativa con las estrategias de innovación surgidas de la propia reflexión de esos modos de enseñanza[175].

Y que decir de la tendencia a vincular texto y curriculum como dos "estructuras pedagógicas interrelacionadas" y que ha supuesto que el desarrollo de la práctica escolar se explique – casi con exclusividad – a través de las pautas marcadas por los libros de texto, como un instrumento didáctico que supone la "invariante material más significativa de toda la cultura escolar"[176]; las lecciones allí preparadas, planificadas, no exentas de algún criterio pedagógico, dispuestas para ser aplicadas a la realidad de cada escuela, se convierten en auténticas fuentes de innovación curricular, sin demasiada reflexión por parte del maestro. Resulta curioso comprobar cómo a lo largo de la historia escolar española, los maestros han hecho una defensa a ultranza de la libertad a la hora de elegir los libros de texto y otros materiales curriculares y han renunciado a la posibilidad de elaborar sus programas, como rasgo inequívoco de caminar hacia la renovación pedagógica. Sin duda, la presión mediática de los textos y el control de algunas editoriales, en ocasiones filtrando el influjo oficial, pueden explicar buena parte de la evolución de las prácticas escolares y servirnos de ejemplo para ilustrar el supuesto de que un sólo aspecto de la cultura escolar, asumiendo el papel de motor, es capaz de dinamizar todo el proceso.

Pongamos un ejemplo más. El propio utillaje de la escuela, más allá del rol mediacional que desempeña y su carácter explicativo para desen-

---

[175] ESCOLANO BENITO, A. (1999), "Los profesores en la historia", en MAGALHAES, J. & ESCOLANO, A., Os Professores na História, 3.° Encontro Ibérico de História da Educaçao, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educaçao, pp. 15-27.

[176] ESCOLANO BENITO, A. (dir.) (1998), Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa, Madrid, Fundación GSR, p. 17. La obra, en la que se integran numerosos especialistas de la historiografía pedagógica española, supone el inicio de una línea de investigación especialmente fecunda para el análisis de los estilos de enseñanza.

trañar el entramado de relaciones operadas entre los diversos elementos que conforman la cultura de la escuela – del que hemos escrito en otro lugar[177] –, es un registro interesante para analizar las tensiones entre las diversas estructuras del desarrollo curricular y la posibilidad de renovar las prácticas. Como veremos, la incorporación de nuevos objetos a la realidad cotidiana de una determinada escuela, por sofisticados y posibilidades técnicas que ofrezcan, no será condición suficiente para hablar de innovación de un modelo educativo; sin embargo, sí parece probado que la llegada de un renovado utillaje es condición necesaria para facilitar el cambio de los códigos del trabajo escolar. "La renovación pedagógica – como ha escrito Gimeno Sacristán – no sólo, pero de forma significativa, va ligada a la ruptura del monopolio y esclerotización de uso que se ha hecho de ciertos materiales en la enseñanza"[178]. En nuestro trabajo prestaremos una atención especial a la llegada de nuevos materiales a las escuelas (textos, objetos, instrumental didáctico...), como un indicador de cambio e innovación de las prácticas escolares.

Y por si esto fuera poco, es necesario contemplar el caso no de simple ruptura o falta de acoplamiento entre los diversos niveles, sino de rechazo o claro enfrentamiento entre los postulados mantenidos por cada uno de ellos; en algunas ocasiones, los principios defendidos por un determinado nivel son percibidos como desafíos a la integridad de los planteamientos sustentados por los otros. Los analistas de las reformas educativas de los últimos años, preocupados por los escasos resultados positivos, han coincidido en significar el olvido de la cultura interna ("gramática") de

---

[177] De esta vinculación de los elementos materiales y la innovación de las prácticas escolares, hemos escrito en LOPEZ MARTIN, R. (2003), "De las tecnologías vernáculas a la escuel@.com. Aproximación al sentido pedagógico de los objetos de la escuela en la cultura escolar de la España del siglo XX", Etnohistoria de la Escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la educación, Universidad de Burgos, S.E.D.H.E., pp. 169-80.

[178] GIMENO SACRISTAN, J. (1991), "Los materiales y la enseñanza", Cuadernos de Pedagogía, 194, 176-95.

la escuela, como una de las causas que condenan al fracaso a determinadas reformas o a minimizar sus efectos innovadores, que no pasan de arañar la epidermis del sistema, sin modificar los aspectos sustanciales[179]; en el caso español, algunas reformas o innovaciones han sido vistas como ataques a la "tranquilidad acomodaticia" de los docentes o como principios usurpadores de las competencias más inherentes a su profesionalidad. La generalización masiva de los medios audiovisuales en la España de finales de los sesenta y principios de los setenta, por poner un ejemplo, ofreció notables resistencias por parte del profesorado, objetando que la preparación para su uso fue inexistente, cuando no despreciando abiertamente sus posibilidades didácticas; como efecto contrario, el docente no sólo acumuló sin sentido materiales audiovisuales en el aula, sino que intensificó su defensa de las viejas y cómodas inercias de siempre a la hora de enfrentarse a la práctica.

El sentido de la instrumentalización tecnoburocrática del curriculum propuesto por la reforma Villar, criticado abiertamente desde diversas instancias, es un claro paradigma de enfrentamiento abierto entre la "pedagogía académica y la cultura de la escuela"[180], toda vez que el docente – muy a su pesar – no tiene más salida que aceptar la legitimidad de las propuestas curriculares realizadas desde criterios políticos (primer nivel) o matizadas por los especialistas de la técnica científica (segundo nivel), con lo que no sólo queda prescrito el "para qué", sino el "qué", el "cómo" y el "cuándo" en la educación, cercenando al profesorado el derecho a

---

[179] La corriente de investigación fue iniciada por TYACK, D. & CUBAN, L. (1995), Tinkering toward Utopia. A Century of School Reform, Cambridge, Mass., Harvard University Press. Para el contexto español, VIÑAO, A. (2000), "Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas)", Teias, Revista da Faculdade de Educaçao, Rio de Janeiro, 2, 116-33.

[180] ESCOLANO BENITO, A. (1999), "Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela", en RUIZ BERRIO, J.; BERNAT MONTESINOS, A.; DOMINGUEZ, M.ª.R.; JUAN BORROY, V.M. (Eds.), op. cit., Vol. I, pp. 605-14.

"pensar su enseñanza". Ante esta circunstancia, como ha estudiado el profesor A. Nóvoa[181], la práctica escolar fue siendo excluida como "fuente constitutiva de las ciencias de la educación" y construyéndose una barrera importante entre el diseñador y el ejecutor de los procesos de enseñanza.

Así pues, sin negar el debate – mantenido aun hoy por la ya extensa historiografía sobre el franquismo[182]– acerca de las diversas posibilidades (criterios económicos, sociológicos, estrictamente políticos, y aun pedagógicos) de periodizar con sentido su dilatada existencia, no exenta de cierta unidad y coherencia ideológica, desde la perspectiva educativa, sin ánimo de resolver esta circunstancia y conscientes de la existencia de contradicciones, continuismos y retrocesos entre las etapas propuestas, no puede negarse que la evolución del trabajo escolar queda concretada en cuatro jalones fundamentales, con otras tantas lecturas reflexivas desde la ciencia pedagógica: los primeros momentos de la posguerra en la que se configuran las bases del modelo de cultura escolar, caracterizado por el control eclesial y un tono fuertemente ideologizador, comenzando una lenta singladura hacia la búsqueda de una norma pedagógica que regule

---

[181] Novoa, A. (1998), "Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Education", en Drewek, P. y Luth, CH. (eds), History of Educational Studies, Gent, Paedagogica Historica, Sup. SS., pp. 403-30.

[182] Entre otros, Puelles Benitez, M. de (1992), "Oscilaciones de la política educativa de los últimos cincuenta años: reflexiones sobre la orientación política de la educación", Revista Española de Pedagogía, 192, 311-19; Lozano Seijas, C. (1994), "La ideología de la escuela franquista", Educació i Història, 1, 131-36; Barreiro, H. (1995-96), "Nacional--Catolicismo y Educación en la España de la posguerra. Notas sobre la antología de textos y estudio preliminar por A. Mayordomo", Historia de la Educación, 14-15, 417--32 y Fernandez Soria, J.M. (1998), Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970), Valencia, Tirant Lo Blanch, pp. 101-206. Recientemente, contamos con un acertado balance crítico de la historiografía educativa del franquismo, donde puede encontrarse la bibliografía pertinente, Palacio Lis, I. & Ruiz Rodrigo, C. (2003), "Educational Historiography of the Franco Regime: Analysis and Critical Review", Paedagogica Historica, 39-2, 339-60.

la actividad de las escuelas; los primeros atisbos de apertura, inicios de los años cincuenta, que propician un primer intento de regular las prácticas escolares, todavía centradas en las lecciones como fracciones de contenido a dominar; la eficacia de los sesenta y los primeros procesos de modernización de la sociedad española, traducidos en criterios de racionalización técnica en el ámbito escolar; y, finalmente, la reforma del sistema educativo, con la definitiva implantación de un proceso curricular gestado desde la década anterior, y la preparación del camino hacia la democracia.

2. *La pedagogía buscada.* Pobreza material y abundancia espiritual en la escuela del primer franquismo

El ansiado final de la Guerra Civil dará paso al nacimiento del «Nuevo Estado» enmarcado en el contexto de una profunda precariedad económica y una necesaria – para unos – e injusta – para otros – depuración ideológica. La escuela del nacional-catolicismo caminará entre la *pobreza material* y la *abundancia espiritual*, entre la escasez de medios y recursos para la enseñanza y el control de su labor ideologizadora hacia la defensa del patriotismo, la religión católica, la tradición y un renovado espíritu de ciudadanía. Las palabras dirigidas al Magisterio por D. Gonzalo Gálvez, Inspector de Primera Enseñanza de Granada sobre lo que debe enseñar la escuela, es un ejemplo válido – de entre los muchos que podríamos citar aquí – del pensamiento pedagógico de la época: "Quiérote decir, y tu ya lo habrás adivinado, que *Religión*, *España* y *Trabajo* es lo que tienes que enseñar, y por mucho que detalles el programa, y por muchos nombres técnicos que des a lo que quieras enseñar, ya verás como te cabe todo en esos tres grandes campos que yo hago."[183]

---

[183] GALVEZ CARMONA, G. (1938), Nuestra Pedagogía, Granada, Ed. y Lib. Prieto, pp. 175-77. En esta misma línea, se expresa José M.ª AZPEURRUTIA, Inspector de Barcelona, en una conferencia pronunciada en septiembre de 1939 con motivo del Curso de Orientación y Perfeccionamiento Profesional del Magisterio de Barcelona, con el título

Desde la conocida Circular de 5-III-1938, por la que se encarga – entre otras medidas – a maestros e inspectores la difusión y enseñanza de la religión católica, hasta la propia Ley de Educación Primaria de 1945, toda la legislación pedagógica gira en torno a la consecución efectiva de un lema básico: "la escuela debe estar al servicio de la Religión y de la Patria", en el contexto de una educación basada en los principios de autoridad, disciplina, sacrificio y servicio sin límites a la idea de una "España católica"[184]. Las administraciones locales, incluso, contribuyeron a la causa del nacional-catolicismo a través de normativas específicas de fuerte control ideológico sobre los actores de la educación. Es el caso de la Circular n.° 6 de la Junta Provincial de Primera Enseñanza de Valencia[185], enviada el 30 de agosto de 1941 a las Juntas Municipales, recordándoles – entre otros aspectos – la obligación de comenzar el curso con un "acto de fe y desagravio al Crucificado", la necesidad de tomar medidas para asegurar la presencia de los escolares en los actos de carácter religioso o la asistencia colectiva de maestros y estudiantes a la Santa Misa.

---

de "Algunos aspectos del vivir de la Nueva Escuela Nacional" (Publicaciones del S.E.M. de Barcelona, ed. Miguel A. Salvatella) –, exhortando a los maestros: "Vosotros haced vuestro plan de trabajo y vuestros programas, teniendo en cuenta siempre esos dos grandes principios de Dios y de Patria, y conformaos con ello hasta que venga un programa oficial." (p. 42)

[184] Para esta primera época del franquismo, Historia de la Educación en España. Tomo V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de Posguerra, Estudio y selección de textos por A. Mayordomo, Madrid, M.E.C., 1990, 2 Vols.; CAMARA VILLAR, G. (1984), Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951), Jaen, Hesperia; Gervilla Castillo, E. (1990), La escuela del Nacional-Catolicismo. Ideología y educación religiosa, Granada, Impredisur y MAYORDOMO, A. y FERNANDEZ SORIA, J.M. (1993), Vencer y convencer. Educación y Política, España 1936-1945, Universitat de València, pp. 123-207.

[185] Boletín Oficial de la Provincia de Valencia, 4-IX-1941. (PALACIO LIS, I. y RUIZ, C. (1993), Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo, Universitat de València, pp. 32-33).

La vida escolar, en consecuencia, está marcada por actividades encaminadas al logro de estos objetivos: la formación del "espíritu nacional" y, sobre todo, la extensión y profundización en el ideal católico. Entre los procedimientos didácticos más utilizados, es necesario destacar: las "lecturas patrióticas" – energéticas en el decir de Onieva, dado que "sacuden el ánimo y mantienen tenso el ideal patriótico" –; la frecuente explicación del Evangelio y el rezo de oraciones conjuntas; las "lecciones conmemorativas", que buscan la exaltación de personajes – especialmente la carismática figura del caudillo – y momentos estelares de la Historia de España y su contribución a la expansión del catolicismo; el "relato histórico" a modo de ejemplo, donde la disciplina, el sacrificio, el respeto a la autoridad, etc., brillan con luz propia; la confección de "láminas murales" alusivas a grandes episodios del Imperio Español; o los "cuadernos de clase", donde maestros y alumnos reflejan el acontecer de la vida escolar[186]. El hecho de no existir elementos administrativos mediadores, hace que la práctica asuma de forma directa, sin filtro alguno, las directrices del estamento político.

Debe añadirse a todo ello, una serie de prácticas y actividades propuestas por la Falange, si bien con un carácter más estético que otra cosa, y que complementan la labor de "formación" de la juventud española realizada en el ámbito no formal: el izar y arriar las banderas correspondientes, los cantos patrióticos, la explicación de la consigna diaria, la gimnasia y nociones premilitares, los cuadernos de rotación, donde los alumnos reseñan sus impresiones sobre las máximas patrióticas diarias, las "tardes de enseñanza" que tratan de aprovechar el tiempo libre de los

---

[186] Entre otras referencias más cercanas a la práctica escolar, pueden verse: ONIEVA, A.J. (1939), La nueva escuela española. Realización práctica, Valladolid, Santarén; SERRANO DE HARO, A. (s.a.), El diario del maestro y el diario del niño, Madrid, Escuela Española; TALAYERO, J. (1938), "La metodología en la escuela primaria", en Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria, Burgos, Hijos de S. Rodríguez, Vol. II, pp. 71-83 y BERNAL, E. (1945), Orientaciones escolares, Madrid, Escuela Española.

escolares, las explicaciones sobre símbolos como el yugo, las flechas, el águila imperial... son algunas de las parafernalias más significadas[187]. En la perspectiva de señalar nuevas vías de investigación, este tipo de ritos y símbolos utilizados en la realidad escolar, merecen análisis didácticos más detenidos – incluso su comparación con otras realidades como las prácticas propuestas por la Mocidade Portuguesa –, al objeto de precisar su influencia en el curriculum y su profundidad pedagógica en la defensa de los valores que representan.

Numerosos son los testimonios que podríamos recoger aquí de la realidad de aquella escuela de miseria, himnos y rezos, copias y palmetas, que exprimió la memoria de tres de cada cuatro españoles. El escritor C. Barral, estudiante en un colegio de posguerra, relata las circunstancias del trabajo y los referentes de la actividad escolar, que bien pudieran extenderse a cualquier escuela-tipo de la época: "La jornada comenzaba con la concentración para la misa, el oficio a golpe de palmeta y de comunión prácticamente sin excusa (...) Al empezar cada clase había que repetir en voz alta una jaculatoria y a la mitad de la permanencia de la noche, así se llamaban las horas de estudio bajo vigilancia de los celadores, se rezaba el rosario (...) yo no me daba cuenta entonces, pero esa espesa estructuración conventual de la vida escolar, ese abuso de prácticas obligatorias, eran una magnífica, casi infalible vacuna contra el sentimiento religioso (...) Los ritos políticos, de educación patriótica como se llamaban, eran eminentemente formales y yo creo que casi nadie se los tomaba en serio. Existían unos monitores, profesores de educación política, que dirigían y controlaban los actos premilitares, los cantos brazo en alto, y que daban unas delgadas

---

[187] Sobre la liturgia pedagógica de la Falange y su labor educativa, contamos con algún estudio reciente que inicia una línea de investigación interesante. Cfr. SANZ FERNANDEZ, F. (2000), "Las otras instituciones educativas en la postguerra española", Revista de Educación, núm. Extraordinario, op. cit., pp. 333-58 y CRUZ OROZCO, J.I. (2001), El yunque azul. Frente de Juventudes. Las razones de un fracaso, Madrid, Alianza.

clases de joseantonismo. Pero aun con respecto a los profesores laicos de las disciplinas normales, eran personajes de segundo rango."[188]

Este contexto ideológico, junto a la tradicional ausencia de programas o pautas pedagógicas prescritas por la administración desde la propia gestación del sistema escolar español, a pesar de algunos intentos de escasa influencia[189], condena la vida escolar a los tonos rutinarios y de dependencia textual de épocas pasadas, donde priman las tradiciones artesanales de los maestros, en el contexto de una educación ascética y totalitaria. El Magisterio, huérfano de ese apoyo metodológico, confiará la práctica de su trabajo a los "modelos de lecciones prácticas" publicitados por los medios profesionales de la época: "La Escuela en Acción", suplemento de *El Magisterio Español*; *Escuela Española* y su sección "La vida en la escuela"; en menor medida la *Revista Nacional de Educación*; incluso la revista del

---

[188] BARRAL, C. (1975), Años de penitencia, Madrid, Alianza Editorial. Por citar otro testimonio, recogemos este gracioso relato de Luis Landero ("El País de Maricastaña") de su obra Entre líneas: el cuento o la vida: "(el maestro) dividía la clase en zona nacional y zona republicana. Los primeros eran los listos y los otros los torpes, y todos empezaban de republicanos menos él, cuya misión consistía en liberar de la ignorancia a la zona rebelde. Según los muchachos iban pasando a la zona nacional, les iba adjudicando los nombres de las ciudades liberadas, y a los primeros en pasar, les llamaba Ceuta y Melilla. Al final del curso, quienes acabasen de republicanos suspendían, y los otros aprobaban, según la ciudad así la nota. Ya ven ustedes qué fácil era la pedagogía de entonces". Cfr. LOMAS, C. (2002), La vida en las aulas, Barcelona, Paidós, pp. 76-79.

[189] Hay que constatar, aunque con escasa difusión e influencia, los Cuestionarios de 1921 y 1938. Para los primeros, XANDRI PICH (s.a), Programas Graduados de Enseñanza Primaria, Madrid; los segundos, Ministerio de Educación Nacional – en adelante, M.E.N. – (1943), Inspección de Primera Enseñanza de Madrid: Normas y Cuestionarios, Madrid, Gráficas A. Aguado. Una comparación entre ellos, con un breve análisis y transcripción literal de algún apartado de los franquistas, donde se destacan los parámetros propios de la política pedagógica de la época en cuanto a la "recatolización" y "renacionalización" de España, en NAVARRO SANDALINAS, R. (1990), La Enseñanza Primaria durante el Franquismo (1936-1975), Barcelona, P. P. U., pp. 56-63 y 121-23.

Frente de Juventudes, *Mandos*, publicarán lecciones desarrolladas en toda su extensión didáctica (objetivos, contenidos, medios a utilizar, textos, ejercicios...) y dispuestas para ser aplicadas a la realidad del aula. Estamos, por tanto, ante la búsqueda de una norma pedagógica, hasta entonces inexistente, que precise los objetivos, contenidos y métodos de la enseñanza.

En cualquier caso, el desvalido maestro siempre podía acudir – como de hecho ocurría – a la organización de contenidos, pautas programadas y planificación de ejercicios que ofrecían los textos para cada una de las materias prescritas por la Ley de 1945. La fiscalización ideológica de los libros de texto suponía, por tanto, un riguroso control de la enseñanza, toda vez que eran éstos, fundamentalmente las enciclopedias, los que marcaban la pauta a seguir en el trabajo práctico de la escuela; sin duda, la penuria material de la posguerra favoreció el uso de este auxiliar didáctico hasta convertirlo en el eje exclusivo de todo el proceso de enseñanza, dado que en un sólo volumen se encontraba todo el contenido que la escuela debía de transmitir. *Lecturas Graduadas*, *El Libro de España*, *Catecismos Patrióticos*, *Símbolos de España*, *Temple Juvenil*, *Así quiero ser*, *Conmemoraciones Escolares*, *Nueva Raza*, *Escudo Imperial*, *La Nueva Emoción de España*, *Glorias Imperiales*, o – caso de las féminas – *Fabiola*, *Guirnaldas de la Historia*, *Ramillete de Mujeres Universales*, *Enciclopedia de la Sección Femenina*, etc., serán los libros de lectura más habituales, con la consiguiente exaltación de los valores fundamentales del régimen.

En el mejor de los casos, los maestros avezados por la experiencia eran capaces de adaptar el contenido de los modelos de lecciones o las planificadas en enciclopedias y libros escolares a la realidad específica de su aula, a través de los "cuadernos de preparación de lecciones", obligatorios desde la Orden 20-I-1939, así como su correspondiente revisión por parte del inspector (O. 23-II-1939)[190], como un elemento de control de la

[190] B.O., 27-I-1939 y B.O., 1-III-1939. Ambas disposiciones en PEREZ GOMIS, J. (1940), Nueva Legislación de Educación Nacional, Santander, Ed. Cantabria, Vol. II, pp. 199-202 y 255-57.

actividad del profesor, donde se recoge un breve diseño de intervención educativa en cuanto al tipo de alumnos, objetivos, contenidos, materiales, recursos didácticos, medios más adecuados...; no se trata, por tanto, de una exposición detallada de cada lección, sino de un esquema-guía orientado a facilitar su desarrollo.

Con todo, los maestros, refugiados más en esa "tradición inventada" o conjunto de reglas artesanales aprendidas por mecanismos de apropiación empírica y transmitida por conductos gremiales, que en los currícula de las Escuelas Nor-males, fueron construyendo una práctica alejada de otros registros de esa misma cultura de la escuela, pero muy acomodada a su escasa preparación y a la penuria económica de una escuela sin medios ni posibilidades de mejora material. A los objetos tradicionales de una escuela pobre (cuatro bancos incómodos, una maltrecha pizarra, un armario destartalado y vacío de material didáctico, escasa higiene, elevada y variada matrícula...), lejos de cualquier aparato científico que pudiera conceder algún atisbo de innovación práctica, tan sólo constatamos las llamadas "tecnologías vernáculas"[191], es decir, ese conjunto de objetos resultantes de la tendencia de muchos maestros a fabricar sus propias herramientas y material didáctico, al objeto de hacer más atractiva su enseñanza. Así pues, esta pobreza de los elementos materiales, otro de esos factores que condiciona y/o posibilita ese entramado de relaciones en que se objetiva la cultura de la escuela y factor de primer orden para analizar la evolución de los procesos de renovación de las prácticas, explica la escasa vitalidad de la escuela que analizamos.

---

[191] Tomamos el concepto de LAWN, M. & GROSVENOR, I. (2001), "When in doubt, preserve: exploring the traces of teaching and material culture in English schools", History of Education, 30-2, 117-27, referido a la escuelas inglesas de los años cincuenta.

3. *La pedagogía normativizada* o los primeros atisbos de una pauta escolar

La década de los cincuenta supone el final de la etapa autárquica y el inicio de un tímido – en principio – proceso de apertura que, auspiciado por los cambios políticos y nuevos escenarios económicos del franquismo, comportará en el ámbito escolar la necesidad de introducir criterios de racionalidad tecnológica y cierta modernización pedagógica. Este periodo de transición, iniciado en 1951 con la llegada de Ruiz Giménez al Ministerio de Educación, en el que conviven los símbolos de la España tradicional con incipientes rasgos de innovación, prolongado hasta el diseño de los Planes de Desarrollo (1964) y la instauración de los modos tecnocráticos, supone no sólo la mejora cuantitativa de la red escolar pública y sus condiciones materiales, sino – de forma especial – el comienzo de un proceso de modernización cualitativa de los modos y formas pedagógicas[192]. La Ley de Construcciones Escolares (1953) y el Plan Quinquenal (1956), si nos referimos a la educación primaria, la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953), la Ley de Formación Profesional Industrial (1955), o la Ley de Reforma de las Enseñanzas Técnicas (1957), son los referentes legislativos de esta etapa.

Paralelamente a un notable desarrollo escolarizador en la enseñanza primaria, encontramos síntomas de una mayor modernización y demanda del profesorado de estrategias y apoyos para un cierto rigor en los usos del trabajo escolar. La creación del Centro de Orientación Didáctica en 1954, la celebración un año más tarde del Primer Congreso Nacional de Pedagogía, el restablecimiento de los Centros de Colaboración Pedagógica (1957), al objeto de contribuir "al mejoramiento científico y técnico de las tareas escolares" mediante reuniones de maestros e inspectores para analizar experiencias prácticas de trabajo escolar, el nacimiento – un año

[192] ESCOLANO, A. (1992), "Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)", Revista Española de Pedagogía, 192, 289-310.

después – del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), encargado del perfeccionamiento técnico de ese grado de enseñanza con la "utilización de nuevas técnicas y métodos pedagógicos, planes y programas, sistemas de organización escolar..." o la publicación de la revista *Vida Escolar* (1958), como órgano de expresión e intercambio de experiencias entre todas la escuelas y maestros de España, son iniciativas que marcan la búsqueda de innovaciones pedagógicas y que asumen un papel mediador entre los diversos niveles de concreción en que se objetiva la cultura de la escuela, fundamentalmente entre las orientaciones políticas y las metas curriculares de la práctica.

Especialmente reseñable, en nuestro caso, es la revista *Vida Escolar* que, como publicación vinculada a la administración, ofrecerá continuos ejemplos prácticos sobre la organización del trabajo escolar de las diferentes materias del curriculum, en una sección denominada "El trabajo escolar en la práctica"[193], así como informaciones de bibliografía pedagógica nacional y extranjera, análisis de las tendencias pedagógicas dominantes en el contexto internacional y, en definitiva, una completa información acerca de los nuevos tonos educativos y registros pedagógicos de una escuela en expansión; su importancia queda realzada por la ya comentada tendencia del magisterio español a dejarse guiar por estas propuestas didácticas y no por lo aprendido en su etapa de formación, lo que posibilita un primer acercamiento entre la cultura experta de la escuela y los profesionales de la enseñanza primaria. Sin duda, su meritoria labor de auxilio metodológico al magisterio, junto a los cursos de reciclaje y las publicaciones divulgativas del CEDODEP, reclama investigaciones y estudios más detenidos por parte de los historiadores de la educación.

---

[193] Sirvan de ejemplo el desarrollo pormenorizado de una jornada escolar que realiza Emilio J. Donado, maestro de una unitaria con tres grados de Vizcaya (Vida Escolar, 48, 1963, 5-8) o las "Experiencias de metrología escolar" anotadas por A. Fernández Benito, maestro de la Escuela-Piloto del CEDODEP (Vida Escolar, 61, 1964, 6-7).

Febrero de 1953 puede considerarse el punto de partida de esa larga singladura a la que nos referimos. Los *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria* (6 de febrero), primer documento oficial en la historia escolar de España que normativiza la actividad didáctica de los maestros, incorpora a la escuela primaria nuevos enfoques que, siendo respetuosos con la tradición y los preceptos del nacional-catolicismo, la precipitan hacia el uso de registros científicos más modernos. Los *Cuestionarios*, "instrumento de trabajo sin el cual su labor (las escuelas) adolecería de improvisación y heterogeneidad", se convierten en guías uniformadoras de la actividad escolar, propuestas orientadoras para la confección de programas, en el contexto de una enseñanza "concreta, viva y activa", que huya de un excesivo memorismo y acerque la escuela a la "órbita de realidades en que se mueven los intereses y afanes del niño"[194]; sin duda, como anotamos, estamos ante un intento serio de facilitar al menos la cohexistencia de los tres niveles del desarrollo curricular: el de la administración, los postulados de la investigación pedagógica y la persistencia de los usos prácticos de los enseñantes. Suponen, en definitiva, la posibilidad para el maestro – no siempre ejercida – de superar la dependencia de manuales y enciclopedias o de alejarse de criterios individualistas sustentados en el bagaje experiencial, a la hora de planificar y ejecutar su labor didáctica, compuesta ahora no sólo de lecciones instructivas, sino de *actividades prácticas formativas*.

Un breve análisis de su contenido es suficiente para comprobar el cambio de planteamiento curricular y cómo el trabajo escolar queda diseñado en torno a la asignatura y la palabra del maestro como instrumentos didácticos todavía insustituibles, pero con el refuerzo de la acción (prácticas formativas) y la intuición (orientación metodológica) como estrategias docentes. "El modo de concebir la lección, antes apuntado –

[194] Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1953, "Introducción" (pp. 9-15).

se lee en las normas generales –, pugna con el de 'trozo del libro del texto a memorizar', pero también con el de 'simple conjunto de nociones a explicar'. Ambos son criterios ya superados, que deben ceder su puesto a una concepción orgánica, consistente, en esencia, en hacer de la lección un conjunto de actividades de colaboración entre maestro y niños que, comenzando por una *preparación*, tanto de éstos como de aquél, se continúa con un *diálogo*, lleno de dinamismo y de ameneidad, en el que se intercalan acciones – ilustrativas, corroborativas, sugestivas – y termina con una serie, todo lo variada que se pueda, de *ejercicios de aplicación*".[195] El activismo, como señalamos, se convierte en el referente didáctico de la innovación pedagógica, diluyendo el espiritualismo de épocas pasadas.

Como ya hemos apuntado con anterioridad, en todo el franquismo conviven los pequeños avances e innovaciones con elementos de la más pura tradicionalidad, máxime en este momento histórico en que una España de "blanco y negro" iba tomando color de manera paulatina, dejando ver – en ocasiones – tonos todavía sórdidos como "el sepia". En este sentido, la renovación metodológica de los *Cuestionarios de Lengua Española* que huyen del yerto gramaticalismo de siempre, priorizando los ejercicios frente al listado de contenidos o lecciones (es la innovación pedagógica y el seguimiento a "los postulados actuales de la ciencia pedagógica"), contrastan con el carácter ideologizador de los elaborados para la *Historia de España* (es el respeto a la tradición y la huida de "innovar en exceso"). Esta ambivalencia entre la apuesta por una pedagogía activa plena de actividades prácticas y la rancia tradición, servirá de base a espe-

[195] Ibidem., pp. 12-13. Puede verse un estudio sobre el tema de los Cuestionarios en el n.° extraordinario de la Revista Española de Pedagogía, 41 (1953), con artículos – entre otros – de García Hoz, Maíllo, Fernández Huerta, Millán Puelles, Esteban Villarejo o Raquel Payá, fruto de la VIII Reunión de Estudios Pedagógicos, organizada por el Instituto "San José de Calasanz" y realizada en la Universidad "Menéndez Pelayo" de Santander.

cialistas como Rodríguez Diéguez[196] para calificar los Cuestionarios de desproporcionados y con "falta de coherencia didáctica".

Para completar el cambio de estilo pedagógico propuesto, esta guía orientadora de la tarea docente debía ser traducida a claves curriculares por el propio maestro a través de otras estrategias metódicas – "programas" se indica en el documento-, capaces de adaptar los nuevos planteamientos a la realidad de cada aula. Vano empeño. El propio Adolfo Maíllo[197], años más tarde, reconocerá las dificultades para la aplicación de dichos *Cuestionarios*, dada la "desorientación (de los maestros), tras el hábito adquirido con la rutina de las Enciclopedias escolares, donde todo estaba tratado, resumido y dispuesto para la memorización." En este sentido, es necesario destacar la preeminencia durante toda la década de los cincuenta de las enciclopedias (recuérdese la *Enciclopedia Alvarez* con más de 30 millones de ejemplares vendidos entre 1953 y 1965), acompañadas – ahora – con los llamados "libros del maestro"[198] que presentaban las lecciones preparadas en toda su extensión: nociones principales del tema, desarrollo de su contenido, actividades a realizar, material necesario, cuestionario de preguntas que el profesor debía formular a sus discípulos, ejercicios y problemas prácticos con sus soluciones... la tentación hacia la comodidad de dejarse guiar por dichos desarrollos curriculares era ciertamente irresistible.

Así pues, en esta época de transición, especialmente llena de contrastes, la práctica curricular continuará pegada, en exceso, a la rémora de la memorización, la rutina, la pasividad del alumno y el exagerado rigor disciplinario por parte del profesor, como estrategias metodológicas más habituales. El D. 22-IX-1955, por el que se reglamenta la selección y/o

---

[196] Rodriguez Dieguez, J.L. (1990), "Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares", Bordón, 42, 257-65

[197] Maillo, A. (1989), Historia crítica de la inspección escolar en España, Madrid, Unión Sindical de Inspectores Técnicos de Educación, pp. 316-17.

[198] De Gabriel Fernandez, N. y Iglesias Salvado, J.L. (1998), "Los libros y guías para el maestro", en Escolano Benito, A., Historia Ilustrada..., op. cit., pp. 439-68.

control de libros de texto para la enseñanza primaria, había conseguido rebajar el carácter ideológico y apologético de los mismos, si los comparamos con la década anterior, pero la propuesta de mejorar las cuestiones metodológicas y didácticas para la consecución de una escuela más activa, deberá esperar unos años más. Los aparatos administrativos del Ministerio, no obstante, estaban preparando sus proyectos de cambio. El primer curso organizado por el CEDODEP[199] en febrero-marzo de 1959, apenas unos meses después de su nacimiento, supone todo un repaso general a los temas centrales de la Didáctica y Organización Escolar, abandonados – se dice en la presentación – desde años atrás: programas, unidades didácticas, periodización del tiempo escolar, uso de espacios, disciplina, métodos, importancia de las bases psicológicas del aprendizaje, coordinación entre niveles... todo se presenta bajo planteamientos novedosos que anuncian ya los tiempos nuevos.

4. *La pedagogía de la eficacia* o la llegada del modernismo

Los años sesenta suponen la década de desarrollo y modernización de la sociedad española por excelencia. En el terreno escolar, además de completar los esfuerzos de mejora y crecimiento de las instituciones de enseñanza primaria iniciados en la década anterior, se vendrá a insistir – ahora – en la necesidad de que la educación responda adecuadamente a los modernos procesos de desarrollo socioeconómico, a criterios de racionalización científica, a la evolución de un mercado productivo que exige la preparación de trabajadores más cualificados, con el objetivo de acercar los índices del sistema educativo (extensión de la escolarización obligatoria, mejora de la formación profesional, mayor presupuesto de inversión...) a la realidad de los países de nuestro entorno europeo. El

[199] M.E.N. (1960), Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar, Madrid, CEDODEP. Las plumas más relevantes son: A. Maíllo, Esteban Villarejo, Fernández Huerta, López Ibor, Sánchez Buchón, Pinillos, Navarro Higuera, Raquel Payá, etc.

cambio de denominación de Ministerio de Educación Nacional al de Ministerio de Educación y Ciencia, en 1966, será todo un síntoma.

La O. 22-IV-1963, por la que se programa la distribución de actividades escolares para aumentar la eficacia y rendimiento de las escuelas primarias y se establecen las promociones escolares de fin de curso[200], marca el inicio de la renovación técnico-pedagógica de nuestras escuelas. El curso constituirá la unidad fundamental del trabajo escolar (art. 1.°), como grupo unitario de objetivos didácticos, finalidades y exigencias, cuyo rendimiento individualizado deberá ser evaluado "en los primeros días de la última quincena" (art. 2.°), al objeto de saber que alumnos "deben pasar al curso siguiente o repetirlo si su nivel de conocimientos, hábitos y destrezas" no es el correcto (art. 3.°); en última instancia (art. 4.°), se anuncia la publicación por parte de la Dirección General, con los asesoramientos técnicos oportunos, de los "niveles de conocimiento, hábitos y destrezas que deben alcanzar los alumnos de las escuelas primarias para que puedan ser promovidos de curso".

Una Resolución de 20-IV-1964, viene a cumplir lo anunciado y establece los *Niveles Mínimos* de cada una de las disciplinas fundamentales de la enseñanza primaria, invitando a los maestros a desarrollar una metodología activa: "Por consiguiente – se lee en el articulado – los maestros deben evitar el empleo de procedimientos didácticos inspirados en el memorismo, la rutina y la repetición de definiciones y clasificaciones que el niño 'estudia' en un determinado manual, y que, en la mayoría de los casos, no comprende, procurando, por el contrario, motivar las enseñanzas, colocar psicologicamente al niño, mediante los oportunos estímulos, en 'situaciones de aprendizaje' y multiplicar las ocasiones en que los alumnos

---

[200] B.O.E., 29-IV-1963. Para esta época, cfr. LORA TAMAYO, M. (1974), Política educacional de una etapa 1962 a 1968, Madrid, Editora Nacional, donde el Ministro publica – a modo de balance – las actuaciones y cifras más notorias de su mandato. Con respecto a la enseñanza primaria, son de interés los discursos de apertura de curso de 1962 (Madrid), 1963 (Córdoba) y 1964 (Pontevedra), pp. 27-51.

ejerciten sus capacidades de observación, reflexión y expresión personal." Supone, en definitiva, además de la graduación real del proceso de enseñanza – inexistente hasta entonces en la práctica –, una apelación a abandonar la dependencia textual que embargaba la elaboración de los programas y el desarrollo curricular en general, apostando por el trabajo activo y la habilidad didáctica del maestro como resortes metodológicos de futuro.

El salto cualitativo es importante, al menos desde la perspectiva teórica, por cuanto se abandona el viejo intelectualismo al entenderse que la educación es algo más que conocimientos instructivos, concediéndose igual relieve a la formación de hábitos y destrezas a través de un trabajo activo; los programas, ajustados a este planteamiento, deberán superar la idea de índices a memorizar e incluir actividades y ejercicios variados. En cualquier caso, el maestro dispone de un instrumento – *Niveles* – que concreta por cursos las disposiciones y objetivos generales – *Cuestionarios* –, marcando la pauta a seguir para una correcta organización – *Programas* – y desarrollo de la práctica escolar. "Al señalar las metas que todo alumno debe alcanzar para pasar de un curso a otro – escribe Arturo De la Orden –, los niveles se convierten, de hecho, en objetivos concretos a conseguir en cada uno de los años de escolaridad... (además, por si fuera poco) desde el punto de vista del trabajo escolar se convierten en programaciones de tarea, resultados o rendimientos comprobables."[201]

Con todo, y aunque de forma progresiva, se ponía fin a una escuela reducida al aprendizaje mecánico de una serie de operaciones aritméticas, mal escribir sin faltas de ortografía, memorizar los ríos y montañas de nuestra geografía, estudiar el catecismo o controlar una larga y abstracta retahíla de reyes, batallas y acontecimientos históricos. El llamado "Libro Negro"[202] en el que se auditaba el estado de nuestro sistema educativo, a

---

[201] De La Orden, A. (1968), "Programas, Niveles y Trabajo Escolar", en Niveles, Cuestionarios y Programas Escolares, Madrid, CEDODEP, pp. 123-27.

[202] En contraposición al llamado "Libro Blanco" de 1969 por el que se prepara la reforma del sistema educativo, la documentación manejada por el Ministerio a principios

mediados de 1962, ponía de manifiesto la necesidad de planificar una serie de innovaciones, concretando así los déficits del momento: mal ensamblaje entre primaria y secundaria, precariedad de las condiciones materiales en las que se lleva a cabo la enseñanza, inexistencia real de graduación de conocimientos y actividades y ausencia de una profunda renovación técnica que permitiera a los maestros la utilización de metodologías novedosas. La alianza, cuando no identidad personal, entre los gestores de las reformas y los expertos de la Pedagogía buscó una aproximación al tercer registro de la cultura de la escuela, la práctica, a través de sumar a los maestros en ese objetivo común.

Este progresivo proceso de modernización de los modos pedagógicos, muy en la línea de la filosofía neopositivista de la época, desembocará en la redacción de unos nuevos *Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* en 1965[203], al considerar los vigentes incapaces de asumir los retos de futuro. Sin duda, estamos ante la reforma curricular de mayor trascendencia y que ha producido un cambio más profundo en la educación española y en la actividad práctica de nuestras escuelas.

Los contenidos aparecen estructurados en cinco sectores educativos: *Técnicas instrumentales de la cultura* (Lenguaje – lectura, escritura e idioma extranjero – y Matemáticas); *Unidades didácticas* (Naturaleza y Vida social); *Técnicas de expresión artística* (Dibujo, Música y Manualizaciones); *Materias de carácter especial* (Religión, Educación Cívico-Social, Prácticas de Iniciación Profesional, Enseñanzas del Hogar y Educación Física) y *Habituación* (formación de hábitos operativos, sociales y mentales). Los dos primeros cursos estarán marcados por la estrategia metodológica de la *globalización*, para

---

de los sesenta en la que se hace referencia a la necesidad de modificar y planificar el futuro educativo, dadas las deficiencias en nuestras estructuras formativas, se le ha denominado "Libro Negro". M.E.N. (1962), La educación y el desarrollo económico y social. Planteamiento integral de la educación. Objetivos de España para 1970, Madrid, Curso-Coloquio organizado por el MEN con la colaboración de la UNESCO.

[203] "Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria", Vida Escolar, 70-71 (1965).

iniciar una diferenciación progresiva de los saberes en años sucesivos, que desemboque en la *sistematización* de conocimientos por asignaturas.

El concepto de Unidades Didácticas como "un grupo de conocimientos y actividades instructivas aprendidas y realizadas en la escuela, en torno a un tema central de gran significación y utililidad para el niño", supone un viraje significativo en la orientación didáctica y en la organización del trabajo escolar. "Se aspira con su establecimiento a que, ante un motivo muy concreto, se realicen por el escolar una serie de actividades y asociaciones, de observaciones e ideas que le lleven ineludiblemente a una noción o concepto ante todo apropiado a sus capacidades psicológicas e intereses afectivos". La lección tradicional, instrumento de transmisión de conocimientos por antonomasia, es atenuada, cuando no sustituida, por una serie de actividades, observaciones y asociaciones de ideas que llevarán al escolar a la formación del concepto en el marco de una labor eminentemente activa. No se trata, por tanto, de añadir ejercicios prácticos o de aplicación a las diversas lecciones, sino potenciar el trabajo práctico como eje central del proceso de enseñanza, de acuerdo a las modernas consideraciones psicopedagógicas sobre el aprendizaje.

Cada *unidad didáctica* estará conformada no sólo por una relación detallada de nociones y conocimientos, junto a sus actividades y ejercicios, sino – como otra novedad importante – con una clara especificación de las destrezas y hábitos (operativos, mentales y sociales) a fomentar. En la introducción del documento, se anota con claridad: "Los Cuestionarios constituyen una cuidadosa dosificación de las distintas materias escolares, organizadas en contenidos, actividades y experiencias para la adquisición de conocimientos y formación de hábitos, habilidades, actitudes, valoraciones e ideales que, en forma gradual y progresiva, conducirán al niño a la realización y madurez de su personalidad."[204] Y es que la formación

[204] Ibidem., p. 2. Una vez más, la revista Vida Escolar, 93-94 (1967) dedicó un monográfico al tema de las "Unidades Didácticas", con la participación de todo el equipo del CEDODEP: J.M. Moreno, Ambrosio Pulpillo, Arturo de la Orden, Alvaro Buj, Navarro Higuera...

integral de la personalidad del niño no sólo depende de una serie de nociones y conocimientos intelectuales, sino que debe dirigirse a la adquisición de "capacidades para pensar", "destrezas y habilidades de tipo manual" y, sobre todo, al dominio de un conjunto de hábitos operativos, mentales y sociales. El cambio de enfoque curricular, al menos desde la perspectiva teórica, resulta ciertamente innovador.

Los programas, fieles a esta línea, deberán ser la adaptación de los Cuestionarios a la realidad de cada escuela, un instrumento de relación entre las orientaciones curriculares y la práctica; algo más que índices a memorizar, incluyendo una compleja estructuración de ejercicios y experiencias encaminadas a la adquisición de conocimientos, aplicación de los mismos a la solución de problemas vitales, dominio de técnicas, formación de hábitos y desarrollo de capacidades y destrezas[205]. La nueva didáctica, por tanto, reclama el entender los programas como un esquema-guía de actividades y ejercicios diversos que, a modo de proyectos de acción concreta, especifiquen no sólo el "qué", sino el "cómo", el "cuándo" y el "cuánto" de la enseñanza. "Fijar objetivos, determinar actividades y experiencias, asignar materiales y recursos didácticos, pautar temporalmente el aprendizaje y prever un sistema de evaluación", son las tareas, atendiendo nuevamente a las palabras de A. de la Orden[206], a desarrollar por el docente en toda programación con pretensiones de eficacia. Con todo, el maestro dispone de una guía detallada de cómo debe organizar su tarea en cuanto a los contenidos instructivos y actitudinales, una idea clara "del nivel que

---

[205] De La Orden, A. (1963), "Programas, niveles y trabajo escolar", Vida Escolar, 53, 2-4. Esta misma Revista (n.° 81-82, 1966), dedicó un monográfico a dicha temática, donde se recogen trabajos del propio Moreno – director del CEDODEP –, Consuelo Sánchez, A. de la Orden, Juan Navarro Higuera, etc., sobre el concepto de "Programa Escolar", los criterios y procesos a seguir para su elaboración, o sugerencias para conformar programas modelo en función de la diversa tipología escolar posible.

[206] De La Orden, A. (1966), "El proceso de elaboración de programas", Vida Escolar, 81-82, 13.

los niños deben alcanzar respecto al desarrollo de sus capacidades, adquisición de destrezas, consecución de unas determinadas aptitudes y actitudes"; en definitiva, un referente organizativo que facilita la elaboración del Programa de Centro o el suyo personal.

Este enfoque de una práctica escolar atenta a la mejora cualitativa y al rendimiento eficaz de los procesos de enseñanza reclama, tras el abandono definitivo de las enciclopedias, la creación de renovados materiales gráficos y la revisión de todo el entorno material de la escuela: un moderno equipamiento para su moblaje que flexibilice el espacio y facilite la adaptación del nuevo arsenal metodológico, la incorporación de útiles cada vez más específicos y vinculados a las diferentes áreas del curriculum y, como novedad didáctica más destacada, la llegada – no exenta de dificultades y resistencias – de los medios audiovisuales como eficaces auxiliadores didácticos de los procesos de enseñanza y elementos significativos de la innovación pedagógica.

La enciclopedia, como texto básico y uniformador de la enseñanza, que tantos servicios había prestado al aprendizaje de numerosos españoles y facilitado la labor de los docentes, queda definitivamente en desuso, siendo incluso criticada como "obstáculo decisivo que impide levantar el vuelo al trabajo escolar, al que encierra en la cárcel de automatismos añejos y nocivos" o, de forma más dura si cabe, "necrópolis yertas del saber esquematizado"[207]. Asistimos, por contra, a la publicación de todo un conjunto de paquetes didácticos y diversos equipamientos de nuevo cuño, con diseños, soportes, lenguajes, material iconográfico y formas editoriales totalmente novedosas, que tratan de plasmar las nuevas orientaciones pedagógicas: textos básicos por materias y cursos, libros de lectura, cuadernos de ejercicios o libros de consulta, facilitarán la tarea del escolar; meto-

---

[207] La primera cita en MAILLO, A. (1960), "Del libro al documento", Vida Escolar, 21, 15-17; la segunda, MAILLO, A. (1962), "Notas para un ensayo de orientación didáctica", Vida Escolar, 37, 3.

dologías específicas por materias, libros de sugerencias y problemas, o, especialmente, las "guías didácticas", en el caso de los docentes, marcarán – ahora – el "tempo" de la vida práctica. Una Orden de 28 de octubre de 1965, dicta las normas oportunas para la elaboración de libros de texto con destino a la enseñanza primaria de acuerdo a las innovadoras propuestas dictaminadas por el CEDODEP[208]; obviamente, el peligro vuelve a ser que la enseñanza quedara determinada y dirigida por los libros escolares, es decir, que continuara la ya longeva dependencia textual del curriculum.

La labor del CEDODEP y sus publicaciones, especialmente la revista *Vida Escolar*, con una buena cantidad de trabajos de fundamentación pedagógica – algunos de ellos citados en estas mismas páginas – o los Centros de Colaboración Pedagógica, impulsados a partir de 1964 y su nuevo Reglamento, favoreciendo el intercambio de experiencias entre los maestros bajo la dirección del inspector de zona, fue verdaderamente ejemplar en esta línea de traducir al lenguaje del docente los novedosos planteamientos de la pedagogía académica y los presupuestos defendidos por la cultura política de la educación. Sirva citar, entre otras actividades, el proyecto inconcluso de elaborar una serie de "programas-modelo" de acuerdo a la variada tipología escolar española, publicados durante 1968 en ocho volúmenes referidos a colegios nacionales[209], o el listado de temas a abordar por los Centros de Colaboración Pedagógica en el curso 1964-65, entre los que se encuentran aspectos sobre cuestionarios, programas, técnicas de grupo, programaciones, trabajo en equipo, nuevos espacios, tiempos horarios y otros contenidos relacionados con la vida práctica de las escuelas.

---

[208] Entre la abundante bibliografía, De La Orden, A. (1966), "Los textos escolares en función de los Cuestionarios Nacionales para la enseñanza primaria", Vida Escolar, 84, 5-8 y Buj Gimeno, A. (1967), "Los textos de Unidades Didácticas: su empleo por el alumno e interpretación por el maestro", Vida Escolar, 93-94, 47-50.

[209] M.E.C., Programas para Colegios Nacionales, Madrid, 1968, 8 Vols., CEDODEP. Cfr. Lopez Del Castillo, M.T. (1982), "Planes y programas escolares en la legislación española", Bordón, 242-243, 123-202.

Por otro lado, el material de enseñanza acusará las nuevas orientaciones didácticas y sufrirá un proceso de especialización vinculado a las diversas áreas curriculares[210]. La matemática moderna se enseñará a través de los bloques lógicos de Hull y Dienes, los "números de color" de Cuisenaire, el material Discart, las tarjetas de Mackinder, los minicomputadores de Papy o el material de Touyarot, quedando obsoletos los viejos dados móviles o las rudimentarias plaquitas – construidas, a menudo, por el propio maestro – para la iniciación en las operaciones de cálculo; las ciencias, por su parte, no podrán prescindir de extensas colecciones de minerales, elementos tridimensionales para el estudio de la anatomía humana, láminas con elevado nivel gráfico que incluso alcanzarán vida en el documento audiovisual, escalas de Mohs, mecheros de Bausen, microscopios de alta definición, estuches de disección, cuadros eléctricos, colecciones de reactivos y otros productos químicos, materiales para experimentos diversos o pequeños laboratorios; la historia y geografía utilizarán mapas cada vez más precisos, carteles y colecciones de láminas e, incluso, cintas cinematográficas y documentos sonoros con voces e imágenes reales; los idiomas, definitivamente enraizados en el curriculum, precisarán de material audiovisual y pequeños laboratorios para su correcta enseñanza; el área de expresión exigirá el uso de pinceles, brochas, espátulas, pasta para moldear, juego de palillos, etc., así como diversos instrumentos musicales para el trabajo de la expresión dinámica.

No obstante, será la llegada de los medios audiovisuales como eficaces auxiliadores didácticos de los procesos de enseñanza, el aspecto fundamental que caracteriza este periodo de innovación pedagógica: murales (láminas, ilustraciones gráficas, cartelones luminosos), elementos de proyección fija (epidiascopio y proyectores de diapositivas o acetatos), magnetófonos y equipos de sonido, cine, radio, televisión... se presentan como herramientas

---

[210] DOTTRENS, R. y otros (1968), Didáctica para la escuela primaria, Buenos Aires, Eudeba/Unesco, contextualiza adecuadamente esta realidad.

innovadoras perfectamente integradas en el sentido de la política curricular de la época y de unas posibilidades didácticas enormes para mejorar racionalmente los procesos, en una identificación – claramente errónea – entre material audiovisual y enseñanza activa. Al margen de las dificultades económicas para generalizar este instrumental, serán las resistencias del colectivo de maestros las que frenaron la utilización de estos auxiliares pedagógicos: "Hasta que no exista un suficiente número de centros en los que se utilicen de forma habitual estos apoyos – se lamenta una editorial de *Vida Escolar* –, no es fácil que la mayoría de los maestros – de suyo excépticos – se entusiasme por unos instrumentos acerca de los que sólo han recibido una información más o menos verbalista"[211]. La tarea del CEDODEP[212] en cuanto a la divulgación del manejo técnico de los aparatos, así como la orientación para su incorporación al trabajo cotidiano de los maestros, una vez más, supuso un importante empuje al objeto de caminar hacia la superación de las dificultades.

5. *La pedagogía tecnocrática* y la reforma del sistema educativo

Todas estas innovaciones metodológicas y nuevos referentes didácticos que venimos analizando, fruto – entre otros factores – de la incorporación al ámbito escolar de algunos avances de la ciencia pedagógica, de claro signo neopositivista, van diseñando un ambiente más activo, integral y racional en la práctica escolar, con un maestro cada vez mejor formado, pese a ciertas resistencias a la hora de integrar en su trabajo cotidiano los avances de la técnica didáctica. No obstante, al igual que la comunidad en general ansía mayores dosis de libertad ante el estancamiento político del

---

[211] "Medios audiovisuales", Vida Escolar, 103-104 (1968) n.° monográfico, p. 3.

[212] Al margen de cursos y jornadas diversas, entre otras publicaciones, Los medios audiovisuales en la escuela. Apuntes para la iniciación en las técnicas de su empleo, Madrid, 1964, CEDODEP y Tecnología audiovisual y educación, Madrid, 1969, CEDODEP.

régimen, los actores educativos precisan una estructura más moderna para dar cabida a las innovaciones pedagógicas ya difundidas, fruto de una sociedad en continua transformación socioeconómica y un País atento a los parámetros capitalistas occidentales, pero inmovilista desde la perspectiva política.

Los principios básicos o criterios sustantivos sobre los que se inspira la reforma reflejan la ambivalencia ideológica del contexto: de un lado, se apela al carácter de servicio público de la educación, a la identificación entre consumo educativo y mayores niveles de bienestar, se busca una "formación integral" y una enseñanza común para todos los españoles, se abre un proceso constante de experimentación e innovación de planes y programas de formación, se persigue una metodología didáctica encaminada a fomentar la actividad, originalidad y creatividad de los escolares, en el contexto de conceptualizar el estudio como una «modalidad de trabajo activo personalizado" y se postula – en suma – un sistema de evaluación continua; por el contrario, junto a la persistencia de "viejos" principios fundacionales del régimen y la firme defensa del sentido cristiano de la vida, quedan sin contemplar algunos temas de actualidad pedagógica como eran la coeducación, las diferencias culturales y lingüísticas de las diversas regiones o la participación de los sectores sociales en la gestión educativa; tradición y modernidad, inmovilismo ideológico y progreso socioeconómico, en definitiva, se enfrentan abiertamente[213]. Con todo, se ofrece un diseño curricular legitimado en el progreso continuo de la ciencia y de la técnica, hurtando a la sociedad y, sobre todo, a los profesionales de la enseñanza su capacidad de participar y dirigir los efectos y destinos de la educación.

---

[213] Un análisis de las contradicciones y tensiones del momento y su reflejo en los componentes ideológicos que sirven de legitimación a la reforma, en ORTEGA, F. (1992), "Las ideologías de la reforma educativa de 1970", Revista de Educación, núm. Extr. (La Ley General de Educación veinte años después), 31-46.

El texto legal proclama sin ambages la supeditación a los imperativos de la "técnica pedagógica" de cualquier cuestión relacionada con los aspectos ideológicos de la educación y establece los parámetros fundamentales de un diseño curricular legitimado por el desarrollo científico y el progreso económico: "Para intensificar la eficacia del sistema educativo, la presente Ley atiende la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno; evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y preveiendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza, la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitara la subordinación del mismo al éxito de los exámenes."[214]

La hasta entonces enseñanza primaria y parte del bachillerato elemental – tal como quedará desarrollado en las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas*[215] – queda unificada en el tramo de Educación General Básica (E.G.B.), nivel de ocho cursos de estudio comunes y obligatorios a todos los niños españoles – entre 6 y 13 años –, dividida en dos etapas – de 6 a 10 y de 11 a 13 –, de carácter globalizador y formativo, la primera, y moderada diversificación de enseñanzas, la segunda; con ello nos acercamos a la realidad europea de la época, donde otros países habían unificado el tronco de su enseñanza obligatoria, en una clara apuesta por una escuela integrada y comprensiva. Con ello se trata de poner fin a un sistema educativo dual, donde al inicio del bachillerato, tan sólo con 10 años de edad, se producía una brutal división entre los alumnos que se preparaban

---

[214] Ley 14/1970 General de Educación, de 4 de agosto (B.O.E., 6-VIII).

[215] Cfr. "Educación General Básica. Nueva Orientación Pedagógica", Vida Escolar, 124-126 (1970-71).

para estudios superiores y los que abandonaban definitivamente el sistema educativo, atendiendo básicamente a razones socioeconómicas y de clase.[216]

Los contenidos, notablemente actualizados, quedan configurados a través de grandes áreas de aprendizaje, evitando la fragmentación en asignaturas: "áreas de expresión" (lenguaje, matemáticas, plástica y dinámica) y "áreas de experiencia" (social y cultural, ciencias de la naturaleza y formación religiosa). El "qué" se debe enseñar viene marcado a modo de objetivos operacionales de progresión creciente, facilitando así al profesor su evaluación, control y revisión de las distintas unidades; si en la primera etapa de la E.G.B. "se subordina la información a la formación", globalizando las unidades en torno a "centros de interés", en la segunda, "van alcanzando una mayor importancia la adquisición y sistematización de los conocimientos", alrededor de asignaturas y profesores especializados. El trabajo escolar, por su parte, se configura de esta forma bajo un planteamiento curricular ciertamente sencillo: la enseñanza eficaz consiste en formular unos objetivos (metas científicamente comprobables), instrumentalizar unos medios (dinámicos y modernos), desarrollar unas actividades coherentes con los fines propuestos, evaluar los resultados obtenidos y modificar el proceso en función de las desviaciones detectadas. El concepto tyleriano de curriculum y la llamada "pedagogía por objetivos" queda definitivamente sancionada[217].

---

[216] SEVILLA MERINO, D. (1999), "La escuela comprensiva en España (1970-1990), en RUIZ, B.; BERNAT, A.; DOMINGUEZ, M.ª. R. y JUAN, V. M. (Eds.), La Educación..., op. cit., Vol. I, pp. 265-77.

[217] Cfr., entre otros documentos, GALINO, M.ª.A. (1970), "Concepto actual de programación", Revista de Educación, 207-208, cuyo número es un monográfico dedicado a estas cuestiones; asimismo, MEDINA RUBIO, R. (1970), "La programación de estudios en el nivel de Educación General Básica", Vida Escolar, 117, 28 y DEL RIO y ARTIGOT (1970), "La dinámica de la programación en una institución de Educación General Básica", Bordón, 174-175, 305-13. Un análisis especializado de este planteamiento curricular, en BELTRAN LLAVADOR, F. (1992), "La reforma del curriculo", en Revista de Educación, núm. Extr., op. cit., pp. 193-207.

Fruto de este planteamiento ideológico-curricular y la tendencia a una educación personalizada es la configuración de buena parte del trabajo práctico a través de las *fichas de individualización de la enseñanza*, cuya finalidad es "la realización de actividades, sugerencias y ejercicios a través de los cuales el alumno llega a adquirir determinados conocimientos y hábitos programados como objetivos"[218]. Sus funciones caminan por la fijación de conocimientos (fichas de información), proporcionando la práctica necesaria para reforzar el aprendizaje (fichas de control), la aplicación de éstos a experiencias relacionadas con las unidades programadas (fichas guía), y aun la posibilidad de ayudar a superar dificultades de aprendizaje. La rápida expansión de esta práctica educativa, una de las banderas más significadas del proceso de reforma, propiciará el abuso de este tipo de instrumentos didácticos, a pesar de que las diversas instancias administrativas – véase la propia revista *Vida Escolar* – alertaron de la situación, recomendando su uso sólo para algunos procesos de aprendizaje concretos y para objetivos muy definidos; no era pues aconsejable, como se hizo, la utilización y generalización masiva del sistema de fichas en todas las áreas de enseñanza ni en todas las actividades del trabajo escolar, lo que conllevará – sin duda – su paulatina desaparición.

La difusión de un novedoso moblaje y material didáctico, del que disfrutaban ya desde los años sesenta algunos colegios de ámbito urbano, vendrá a apoyar este enfoque curricular. Las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas de la E.G.B.* dedicarán un apartado bajo el título "Material y recursos didácticos" a destacar la importancia de libros, fichas y, especialmente, de los medios audiovisuales. Además de apostar por un material de paso (propio o rotante) abundante e idóneo, se establece la necesidad de que los centros posean entre sus instalaciones un aula polivalente, con la

---

[218] "Las fichas de trabajo", Vida Escolar, 145-46 (1973) 4-5. Para un análisis crítico, MARTINEZ SANCHEZ, A. (1998), "Materiales autoinstructivos. Fichas de enseñanza y libros programados", en ESCOLANO BENITO, A. Historia Ilustrada..., op. cit., pp. 327-50.

siguiente dotación de carácter aconsejable: dos proyectores de vistas fijas, un proyector de cine sonoro con parada y retroceso, un proyector de cine de 16 mm. con sonido magnético, un proyector de opacos, un retroproyector, un receptor de radio FM, un magnetófono didáctico con mezcla de sonido, un electrófono y un receptor de TV; de otro lado, la aparición de DIDASTEC, Congreso-Exposición de Medios Técnicos al Servicio de la Enseñanza, que celebró con notable éxito su primera edición en marzo de 1971, estrechó la colaboración entre el mundo educativo y el empresarial, como otro parámetro decisivo de cara a la universalización de estos auxiliares por todas las escuelas españolas y su consiguiente influencia en la mejora de las condiciones de la enseñanza.[219]

Como vemos, la reforma, entendida como punto final de un proceso iniciado en la década de los sesenta, traía consigo una buena cantidad de innovaciones pedagógicas, suficientes – en cualquier caso – para cambiar la vida práctica de los centros; una dotación adecuada de medios presupuestarios y, sobre todo, el apoyo de los personales, se presentaban como requisitos imprescindibles para completar el proceso de renovación. Sin embargo, a juzgar por el testimonio de algunos actores[220], y a pesar de los

---

[219] Sobre la tecnología audiovisual en E.G.B., véase el monográfico Vida Escolar, 156-157 (1974). Para Didastec, cfr. el cartel anunciador en Didascalia, 8 (1970) 3 y un Informe de la 1.ª edición, con el texto de la intervención de especialistas como García Hoz, Navarro Higuera, A. de la Orden, F. Secadas, etc., en Didascalia, 10 (1971) 5-42.

[220] NAVARRO SANDALINAS, R., op. cit., p. 283, realiza el siguiente comentario sobre la formación de los maestros durante el proceso de implantación de la EGB: "En el curso 1970-71 se implantó, de golpe y porrazo, los primeros cuatro cursos. Los maestros recibieron, poco antes, un libro 'azul' donde se explicaban los nuevos contenidos (aun no había libros de trabajo para ellos) y las nuevas técnicas. Los que llegaron tarde al reparto, como este autor, tuvieron que comprarlo de su bolsillo en una librería. Allí se encontraba la lista de novedades... y nada más. Nadie dijo cómo miles de maestros aprenderían matemática moderna, por ejemplo. Nadie explicó cómo se resolvían problemas como el que este autor tuvo ante sí, en enero de 1971, al inaugurarse un colegio nacional en los suburbios de Barcelona: ante niños de 2.º curso, los antiguos programas decían

esfuerzos en forma de "Centros Piloto" o de cursos de reciclaje y perfeccionamiento del profesorado de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), reconocidos – que no avalados – por el propio Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España[221], fue evidente la falta de sintonía de un profesorado con el que no se había contado desde la misma gestación de la propuesta. Si a esta escasa predisposición del estamento docente, se añaden los hábitos tradicionales del Magisterio conformados durante un largo pasado (escasa formación didáctica y pedagógica, preocupación por cuestiones salariales nunca resueltas, dependencia de metodologías pasivas y librescas o la pérdida de ilusiones profesionales), no resulta extraño comprender como estas circunstancias eran un lastre demasiado pesado en la tarea de una renovación real de nuestras escuelas.

El colectivo de docentes, de forma mayoritaria, en ningún momento sintió el menor entusiasmo por una reforma percibida como un "mal menor", diseñada por los técnicos e impuesta por la clase política: la "programación por objetivos", como anotamos, instrumentaliza el curriculum de tal forma que "el profesor se ve desprovisto de su legitimidad tradicional para determinar el qué y el para qué (reflexión ideológica), limitándose al cómo"[222]. Con todo, una buena parte de maestros agrupados

---

que debía enseñarles a multiplicar; los nuevos decían que eso no debía de hacerse hasta cuarto curso; sólo que aquellos niños ya sabían multiplicar... Como esta situación, mil. Todas las que quieran, con un Magisterio atónito ante aquella catarata de innovaciones poco y mal explicadas en un librito que no era sino reproducción de la disposición del BOE pertinente (...) A todo maestro, aquello de la gramática estructural, evaluación continua, trabajo con fichas, consejos orientadores... le causaba la misma sensación que un fenómeno extraterrestre; nadie comprendía nada, nadie había oído hablar de todo aquello, nadie veía que el MEC se comprometiera a enseñarlo."

[221] Cfr. "Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la educación en España", Revista de Educación, octubre de 1969, pp. 54-58.

[222] BELTRAN LLAVADOR, F. (1992), "La reforma del curriculo..., op. cit., pp. 193-207.

en movimientos societarios, algunos muy críticos con la política educativa del régimen y distanciados sensiblemente – cuando no enfrentados – a la pedagogía universitaria oficialista, llevaron a cabo experiencias de renovación pedagógica sumamente interesantes. Sin duda, la evolución de la práctica escolar del tardofranquismo y, especialmente, de la transición a la democracia no puede explicarse con profundidad sin atender debidamente a estas realidades. El equipo de Rosa Sensat, el Instituto de Estudios Pedagógicos de Somosaguas, el colectivo de maestros freinetistas o el movimiento de educadores adeptos a L. Milani, serán ejemplos paradigmáticos de estos movimientos críticos-renovadores empeñados en conformar una pedagogía alternativa defensora de la escuela pública y decididamente democrática.

Por otro lado, el proceso de aplicación de la reforma, caracterizado por algunos – no sin razón – de acelerado, pronto evidenció la imposibilidad de llevar a cabo muchos de los planteamientos exigidos, máxime si tenemos en cuenta la crisis económica de 1973 y los últimos coletazos ideológicos de la agonía franquista; con la oposición de los sectores más reaccionarios del régimen, el recelo de la iglesia y de los sectores de la enseñanza privada, la denuncia de la incipiente izquierda de calificar la reforma como una interesada maniobra al servicio del capitalismo más reclacitrante y, sobre todo, la desvinculación del profesorado... nadie parecía comprometido a trabajar por una renovación pedagógica real de nuestra enseñanza. El "Informe" de la Revista de Orientación e Investigación Pedagógica, *Didascalia*[223], sobre la aplicación de la Ley en su segundo año, realizado a través de entrevistas con personajes relevantes de la actualidad educativa, mostraba el desconcierto e inquietud de algunos sectores de la incipiente sociedad civil, ante la dificultad de hacer frente a algunos de los problemas planteados.

Así pues, más allá de innovaciones metodológicas concretas, de la educación personalizada, de la matemática moderna, de la evaluación

[223] Didascalia, 14 (1971) 5-15.

continua, de las fichas de actividades y otros referentes básicos propuestos por la jerga de la reforma, será la programación por objetivos, esa obsesión de ajustar la enseñanza a la consecución de unas metas preferentemente comprobables, programadas previamente como objetivos, que sustrae al profesorado su libertad de reflexionar las prácticas y los procesos de enseñanza, lo que ha dejado una huella más perdurable. La realidad actual, a pesar de mediar otra reforma general de la enseñanza (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), demuestra como el profesorado, acomodándose a ese diseño curricular, ha mantenido este tipo de prácticas.

6. A modo de conclusión

La evolución experimentada por los usos prácticos del trabajo escolar en los diversos momentos por los que atraviesa la escuela del franquismo, queda fraguada en ese juego de tensiones establecido entre las diversas culturas de la escuela (niveles de decisión curricular desde una perspectiva más didáctica), o lo que es lo mismo, entre las orientaciones marcadas por el estamento político, las directrices administrativas de la dimensión científico-técnica y las persistencias acomodaticias de la propia realidad práctica. Un quehacer escolar que, tal y como hemos dejado escrito en otro lugar[224], camina desde una orientación pedagógica basada en la búsqueda imperiosa de militancia al reclamo de eficacia didáctica, desde el voluntarismo a la regla, desde la tradición afianzada a la renovación oficializada, desde las apologéticas llamadas a una labor de la escuela centrada en la "renacionalización" y de un maestro como "general de la paz" a la insistente demanda de "racionalización" de las tareas escolares, en el contexto de un profesional de la enseñanza atento al desarrollo de la nación y firme pilar de "una revolución silenciosa".

---

[224] LOPEZ MARTIN, R. y MAYORDOMO, A. (1999), "Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar", en MAYORDOMO, A. (Coord.), Estudios sobre la política educativa durante el franquismo, Valencia, Universitat de València, pp. 41-103.

Y en este tránsito, nos encontramos con una serie de cambios, reformas y alteraciones en los modos cotidianos de operar en las escuelas, que van configurando, y explicando a su vez, modelos diferenciados de trabajo escolar. En la mayoría de los casos, sobre todo si nos centramos en la escuela pública, deberíamos hablar de *innovaciones*, que no de renovación pedagógica como propone la cabecera titular del V Encontro Ibérico que sirve de marco para la realización de este trabajo, toda vez que no es otra cosa que "alterar el estado de algo introduciendo novedades con respecto a los tiempos pasados" y, a veces, con dudosa oportunidad; la *renovación* en el terreno pedagógico, presupone un elemento valorativo de progreso y mejora, más allá del cambio en sí, y que no se dará – en el tema que nos ocupa – hasta la década de los sesenta con el naci-miento en el ámbito privado de una serie de movimientos societarios de maestros, muy alejados – cuando no enfrentados – a la pedagogía académica que buscarán nuevos estilos en los códigos de enseñanza, tratando de introducir no sólo "cambios" con respecto al pasado, sino firmes principios pedagógicos sostenidos por corrientes europeístas y democratizadoras.

Así y todo, nos encontramos con una serie de reformas e innovaciones, desde el Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria de 1938 a los últimos desarrollos de la Ley General de Educación, cuyo impacto real se explica – entre otros aspectos – por las influencias y tensiones establecidas entre las dimensiones señaladas, con un referente didáctico fundamental[225], todavía no alcanzado: conseguir una enseñanza más activa, es decir, una práctica escolar que abandone la función casi exclusiva de transmitir información, de comunicar contenidos (instruir), para convertirse en una práctica cuyo objetivo prioritario sea la conformación de un entorno que posibilite el aprendizaje activo del estudiante (educación/formación).

---

[225] RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (2000), "Estrategias didácticas activas y reformas educativas: revisión de un problema", Revista Española de Pedagogía, 217, 439-58.

No seríamos justos si antes de finalizar estas páginas no hiciéramos mención – a modo de modesto pero sentido homenaje – a toda una serie de verdaderos profesionales, anónimos en su mayoría, que a través de su entrega y buen hacer, superando las penosas circunstancias sociales, políticas y económicas en las que les toco vivir, constituyeron un verdadero vivero de renovación pedagógica. En todo desierto cultural que se precie, incluido el franquismo, tal como indica F. Savater, alumno de primaria durante esos años, "existía mucha más vida de la que cabría vislumbrar a simple vista: pequeños seres que se escondían entre la arena, que se camuflaban como podían al paso de los dromedarios de la censura o que sólo salían al aire libre durante las oscuras horas de la noche (...) vivían como parásitos en las gibas de los camellos fascistoides, aprovechando sus descuidos o malinterpretando voluntariamente sus dictados."[226] Sin duda, son estos esfuerzos de libertad, cargados de afecto y emotividad pasional, más allá de estructuras de cambio, intenciones políticas, referentes administrativos, innovaciones metodológicas, o desarrollos curriculares novedosos, lo primero que uno recuerda al evocar desde el presente la escuela vivida.

---

[226] SAVATER, F. (1996), "Angeles decapitados. La desertización cultural bajo el franquismo", Claves de la Razón Práctica, 59, 9.

Pedagogia moderna em tempos de conservadorismo político-social:

A expansão das tecnologias de governo do aluno liceal nos anos 30 e 40 do século XX

Jorge Ramos do Ó

(Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Lisboa)

Introdução

Em referência exclusiva ao ensino secundário-liceal em Portugal, esta conferência procura articular as dinâmicas educativas ocorridas nas duas primeiras décadas do regime autoritário com o projecto liberal de construção de uma educação de tipo moderno. A partir de uma incursão aos fundos de arquivo do Ministério da Educação e de vários liceus, defenderei que foram os governos da Ditadura Militar e do Estado Novo, chefiados por Oliveira Salazar a partir de 1932, aqueles que, historicamente, conseguiram reunir as condições, quer institucionais quer materiais, para que as ideias e soluções disciplinares relacionadas com a socialização dos alunos, preconizadas insistentemente a partir do último quartel do século XIX quase sempre por educadores democratas, encontrassem finalmente condições materiais de se estenderem a toda a rede pública dos liceus portugueses. Efectivamente, o modelo pedagógico centrado na *autonomia dos educandos* pôde vincular, um a um, todos os agentes educativos – reitores, professores, médicos e enfermeiras escolares –, obrigando-os a trabalhar institucionalmente em rede e a produzir um mesmo tipo de discurso

educativo destinado a intervir sobre as *aptidões*, as *atitudes*, as *disposições* e os *comportamentos* dos alunos.

Em Portugal, foi no período histórico coberto pelos primeiros decénios do autoritarismo político que a educação secundária se estruturou em torno de vários cenários disciplinares sempre relacionados com o trabalho de produção da identidade pessoal do escolar. Na verdade, desde os alvores dos anos trinta que é lícito dizer-se que a história do liceu em Portugal se passou a confundir com a universalização da ideia de que todos os objectivos pedagógicos deveriam culminar na formação de sujeitos autênticos e verdadeiros tanto na sua relação com os outros como consigo. Conseguindo muito mais do que apenas enunciar intenções, legislar ou trabalhar em espaços muito isolados – como o haviam feito os vários responsáveis educacionais desde finais do século XIX, fossem eles monárquicos ou republicanos –, o liceu do Estado Novo expandiu, na verdade, o primado de toda a relação educativa reivindicada de moderna. Aquele que nos refere que a *conduta* deve passar a constituir o problema central da escola e que a *cultura de si* é a competência mais importante a desenvolver pelos alunos.

Genealogia da modernidade educativa

Primeiramente, impõe-se que ensaie explicar o que tenho em mente quando uso a expressão *educação moderna*. O meu projecto pessoal de investigação visa contribuir para traçar uma história das nossas convicções actuais em matéria de educação secundária (Ó, 2002). Interessa-me fundamentalmente perceber de onde vêm as ideias, as formações sociais e institucionais que aceitamos hoje como naturais. O conceito de genealogia, desenvolvido por Foucault (1971) a partir de Nietzsche, enquadra este programa de pesquisa. Para o genealogista não há essências fixas, leis incontornáveis ou finalidades metafísicas; o seu objectivo não é ir às origens, mas, antes, tentar intersectar a proveniência e a linhagem de um problema ou de uma coisa; na assumpção de que os factos não falam por

si mesmos, tende a colocar a ênfase num tipo de sistematização e conceptualização que assuma uma continuidade interactiva entre a elaboração das teorias e das hipóteses; em termos de trabalho empírico, dá uma importância central às relações de poder, aos processos de mudança. Trata-se, numa palavra, de tentar traçar a *história do presente* (Foucault, 1999 [1977]) a partir de um plano e em direcção a um objectivo que nos possa desinstalar de convicções muito arreigadas. Desta forma, a genealogia pretende mostrar que os nossos objectos foram sendo historicamente construídos, peça por peça, compactando tradições político-sociais muito diferentes e que não imaginamos de modo algum estarem associadas e ainda menos fundidas. São, pois, narrativas específicas, particulares, algumas delas mesmo descontínuas, todavia com implicações muito gerais.

Parece-me incontestável a afirmação segundo a qual o poder político liberal transferiu para os espaços em que decorria a socialização escolar o essencial das tarefas destinadas à efectivação das categorias modernas de pessoa e de cidadão: logo desde os bancos da escola o *homem novo* deveria ser formatado nos ideais do *humanismo*, das *luzes*, do *progresso*, da *autonomia* e da *responsabilidade pessoal*. Há unanimidade na historiografia em reconhecer que a própria instituição escolar apresenta uma *gramática escolar* estável de há muito e que, sob aspectos os mais variáveis, nos aparece como impermeável, na sua lógica organizacional, às tentativas de a reformar, durante todo o século XX. Como nos referem (Tyack & Tobin, 1994), a escola tem resistido a modificar as suas estruturas mais elementares. De facto, os alunos do ensino secundário permanecem agrupados em classes graduadas e com uma composição bastante homogénea quer quanto ao saber quer quanto ao comportamento; o discurso pedagógico tem-se centrado na optimização das tarefas de ensino-aprendizagem, salientando simultaneamente a necessidade de um ensino individualizado e activo, isto é, que tenha em conta as diferentes aptidões intelectuais, físicas ou afectivas de cada um dos educandos e onde a aquisição de conhecimentos se faça, nas várias disciplinas do plano de estudos, pela observação e experimentação directa dos fenómenos e das realidades; os alunos vivem, quase sempre, em

regime de semi-internato e o currículo contempla blocos relacionados com a actividade mental e física, reiterando exemplos de uma moral positiva; os horários escolares apresentam uma grande rigidez no modo como distribuem e escalonam os vários saberes, tendo em conta os diferentes índices de fadiga intelectual; a escola secundária faz incessantes apelos a actividades extracurriculares e à participação em agremiações culturais, nas quais o governo deve ser, tendencialmente, exercido pelos próprios alunos; no capítulo disciplinar, condena-se absolutamente o castigo e a repressão corporal, em favor de regulamentos disciplinares centrados na auto-regulação.

Acredito que a opção por uma genealogia da educação secundária, visando estabelecer a complexidade de relações que marcaram no devir temporal as modalidades de exercício do poder e de organização do conhecimento, desembocando em formas específicas de subjectivação, nos permite remeter *a emergência e consolidação* da escola de massas para, pelo menos, dois grandes quadros históricos: o da *luta pela secularização do governo da alma* e o da necessidade de enquadramento de *populações em risco* ou em *perigo moral.* Todo o trabalho de socialização escolar poderá ser, assim, apresentado como um trabalho natureza disciplinar e disciplinadora.

Foi, aliás, através da *adaptação* das práticas próprias de uma supervisão e direcção religiosa de tipo pastoral, ou seja, da tentativa de auto-identificação com um ser de qualidade superior – um *transfer* da disciplina espiritual para as rotinas do quotidiano –, que a escola pública conseguiu inscrever o princípio da realização pessoal bem no âmago do objectivo disciplinar dos Estados liberais. Deste ponto de vista, a constituição do sistema escolar nacional não correspondeu, portanto, à expressão de princípios puramente educacionais. A sua emergência decorreu, antes, de exigências colocadas às administrações estatais e teve como suporte as tecnologias cristãs de governo das almas a elas pré-existentes. Na mesma linha de pensamento, seremos levados a admitir que a educação popular traduziu um propósito geral – construído embora e em grande medida a partir do *interface* pedagógico – de encerrar as populações em ordem a

obter massas de cidadãos que evidenciassem formas de conduta muito marcadas pela auto-inspecção. Falar de escola moderna é, não importa a fonte nem a origem, falar de uma *política da consciência*, e exactamente da invenção "de formas seculares de controlo pastoral que fundem individualização e totalização" (Gordon, 1991: 9). Ora, mesmo esta matriz muito remota já pouco tinha que ver com o cultivo de práticas repressivas, do medo e da obediência passiva. Um grande número de jogos identitários apontava para formas positivas de identificação e para um trabalho moral realizado internamente.

Outro eixo genealógico a explorar é o que vê emergir a escola de massas no quadro de expansão das *topografias morais* destinadas a enquadrar populações perigosas ou em perigo eminente. Ainda em pleno século XIX, sublinha António Nóvoa, (1986: 9), a "instituição de processos educativos intencionais" parecia muito ligada a um sentimento que sabemos organizar-se já nos alvores do Antigo Regime, o de que "a criança era um ser "vicioso e imoral" que importava "domesticar". O modelo de instituição escolar vulgarizado pelos quatro cantos do mundo, a partir de finais de Oitocentos, assumiu rapidamente que essencial da sua missão não estaria tanto em transmitir conhecimentos, mas, fundamentalmente, em moldar a conduta do aluno, supervisionando, avaliando e rectificando as possíveis *patologias infantis* (Rose, 1990: 122). Continuava dessa forma um olhar que o século XIX igualmente lançou sobre o criminoso, o louco e o pobre. A missão central da escola pública permanecia a de desenvolver todo um aparato de observação, capaz de documentar objectivamente o carácter *único* desses indivíduos, e avançar com propostas inovadoras para a efectiva domesticação dos menores em risco.

Julgo que a identificação, ainda que telegráfica, das duas linhagens será suficiente para esclarecer que, do meu ponto de vista, é dessa velha lógica disciplinar-normalizadora que brota a crença *iluminista* que nos atinge na actualidade, segundo a qual à escola cabe encontrar e explorar em cada aluno um potencial de capacidades intelectuais, físicas e morais que o tornarão num actor criativo, satisfeito e realizado tanto no plano

profissional como emocional e afectivo. Na verdade, qualquer discurso pedagógico que, em algum bloco temporal do nosso passado histórico, tenha assumido uma posição crítica relativamente ao estado da escola e insistido na urgência de reformas modernas, tinha no seu interior muito patente a noção de que o aluno não podia mais ser tratado como um sujeito cuja formação continuasse a decorrer, unicamente, nos bancos e nos compêndios utilizados na sala de aula, recebendo e assimilando, ano após ano, os conteúdos das disciplinas escolares, até vir a obter um diploma certificando apenas a posse e o valor exacto de um *saber* intelectual; diversamente, o que os críticos da escola tradicional defenderam foi a produção de um determinado tipo de *ser*. Todos os discursos renovadores se estruturaram na subordinação do princípio da *instrução* ao princípio da *educação integral* do aluno.

Já se vê que a minha perspectiva *secundariza* a cronologia política, também muitas vezes utilizada pelos historiadores da educação para organizar as suas análises. A opção pela longa duração, a sequência do discurso a partir da conformação genealógica que acabo de enunciar tem, em meu entender, uma força operativa que perpassa toda a modernidade e nos atinge no coração das nossas próprias crenças. Contar a história do *liceu moderno* – uma realidade institucional em Portugal a partir da Reforma de Jaime Moniz, iniciada em 1894 –, implica, evidentemente, reconhecer dinâmicas políticas e inventariar, quando for o caso, medidas conjunturais e até, algumas delas, imputáveis à natureza da solução de regime então existente. Mas isso é muito diferente de imaginar que possa ter havido um tipo de ensino e, sobretudo, um aluno diferente consoante fosse monárquico, republicano ou autoritário o Governo da Nação. Do que se deve falar aqui é, no meu entendimento, de novas programações, afinações ou mesmo acelerações de um modelo de educação integral e de governo dos alunos – que passou a informar em pleno o campo educativo após a *tradução* apresentada pelos pedagogos da Educação Nova, nos anos vinte do século passado – cuja eficácia socializadora não foi posta jamais em causa durante o século XX.

Tecnologias de poder e regimes de enunciação

O projecto de socialização dos jovens assente em tecnologias directamente relacionadas com os princípios modernos da formação do aluno deve levar-me a procurar esclarecer o uso que dou ao conceito de poder. Não trabalho o poder como uma propriedade, qualquer coisa que se detenha, mas, fundamentalmente, como uma composição. Quando falo dele valorizo a circulação, a difusão, as redes, o consumo e, nunca por nunca, a posse. Vejo pluralidade onde já outros viram dominação e interesse hegemónico. Nesta linha, o meu ponto é o de tentar perceber como, numa profusão de locais e sem uma ordem única, se foram codificando e postos a circular modelos de condução da conduta que a escola secundária tomou como seus também a partir dos anos trinta.

Estou, com outros investigadores, persuadido de que nas sociedades modernas o domínio da moralidade remete cada vez menos para sistemas universais de injunção e proibição do que para um quadro de *liberdade regulada* (Silva, 1998). Cada actor social, cada singularidade passa a ser vista como um ponto de passagem objectivada de princípios e forças de poder. A modernidade pode, assim, ser caracterizada pelo permanente desígnio de governar sem governar, de ampliar o poder até aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autónomos nas suas decisões. De acordo com esta perspectiva, é possível enquadrar a coisa educativa e as próprias práticas de socialização das crianças e dos jovens à luz da dinâmica maior da liberdade. As estratégias que temos desenvolvido a partir de finais do século XIX, ou seja, desde que se constituiu o campo das Ciências da Educação, parecem poder de facto explicar-se como fazendo coincidir a direcção e a condução de sujeitos livres com os objectivos de governo. Os diversos incentivos à reflexão-acção do sujeito configuraram um modelo onde a autonomia e o autocontrolo passaram a surgir como as marcas da identidade e da relação inter-pessoal. Não afirmarei nunca que a escola secundária, durante o período salazarista fosse, alguma vez, aquela instituição onde o aluno tenha podido circular livremente, sem ordem nem regras.

Muito longe e muito ao contrário. O que defendo é que todos os mecanismos de submissão ética, presentes no campo educativo há pouco mais de um século a esta parte e universalizados nos anos trinta e quarenta, têm suposto sempre que o aluno faça as suas próprias escolhas. A disciplina cresceu de forma exponencial naquele período porque todos os seus jogos disciplinares se organizaram em torno da *vontade* ou do *governo de si mesmo.*

Outra questão central na abordagem do poder tem a ver com os regimes de inteligibilidade. Governar será sempre aqui entendido como agir de acordo com uma certa descrição. O exercício do poder vem-se confundindo, cada vez mais, com operações intelectuais e com a circulação de discursos científicos susceptíveis de reflectir toda uma massa de fenómenos. O Estado moderno descobriu-se e desvendou-se ampliando e sofisticando legislação, estatísticas, índices ..., com o fim de simultaneamente explicar e conformar o funcionamento da economia e a sociedade. Estou a falar de todo um *regime de enunciação* que, em nome de um conhecimento racional, permitiu a diferentes autoridades, públicas e privadas, reclamar a possibilidade de um governo racional dos homens e das coisas. Neste quadro, a pedagogia foi também ela, em grande medida, construída sob as categorias e divisões definidas pela ciência e absorvidas pelos sistemas de ensino estatais. Toda a relação educativa moderna tem, desde os anos oitenta do século XIX, uma raiz *psi* – é o neologismo psicopedagogia que exprime essa evidência –, o que significa que passou a estar dependente dos diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a Psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos. Desde então falamos crescentemente de uma regulação psicológica do eu, como derivando daquela ciência da alma. Apontando para as capacidades e as aptidões, a saúde e as doenças, as virtudes e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar, a Psicologia está na base, de facto, de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta no interior da escola.

Daqui em diante tentarei identificar o sistema geral de formação dos enunciados relativos à população liceal e ao seu ensino, procurando assinalar

tanto a sua origem quanto o fim estratégico a que se destinavam. As formas de representação que estes *materiais-documentos* configuraram esteve evidentemente muito ligada a *situações de escrita* que importa descobrir e interpretar. Cada documento histórico surge-nos assim numa clara dinâmica intertextual. Os artefactos discursivos colocados à disposição do historiador – seja nos arquivos do Ministério da Educação, seja nos dos vários liceus – foram produzidos, circularam e depositaram-se de acordo com regras e objectivos muito semelhantes. Sobre os alunos do ensino secundário e a sua educação pronunciaram-se os inevitáveis reitores e professores, mas igualmente médicos, enfermeiras escolares e psicólogos, porque, em primeiro lugar, a isso estavam obrigados pelas autoridades centrais. Desde sempre que uma maneira de incentivar ao discurso um funcionário consistiu em prescrever-lhe a elaboração de um *relatório* informativo da sua acção. Já tinha sido assim com o director de estudos em 1759, sob as ordens do Marquês de Pombal, e continuaria a sê-lo décadas e décadas fora. Não obstante, com a sofisticação administrativa e o crescimento do ensino liceal, logo a partir da altura em que a Reforma de Jaime Moniz foi executada, assistir-se-ia a uma autêntica inflação das formas de consulta e pedidos de informação aos agentes educativos locais, acerca tanto dos meios e da situação de ensino quanto das características idiossincráticas de cada estudante. É minha intenção aqui mostrar que estes textos são menos produtos de *autores* que de uma certa unidade de escrita; era ela, com efeito, que permitia ultrapassar as contradições e ligar os vários textos em *séries*. Os *autores-actores* encontravam-se numa posição transdiscursiva, ligados a certas formas de enunciação. Os seus relatos não devem, portanto, ser tomados à letra, como se a soma dos múltiplos descritores que utilizaram para descrever o liceu e os respectivos educandos constituíssem um retrato fiel dessas realidades. Esses textos são com efeito outra coisa: um instrumento de produção das políticas educativas e um exercício de construção de vínculos programáticos idênticos em todo o território nacional.

Porém, não se veja estas unidades discursivas como resultando apenas de uma vontade central que nesse tempo definia, comandava e submetia

todas as partes de forma coerente e implacável. Da mesma maneira – dir-se-ia que em segundo lugar – há a referir que as políticas oficiais em matéria de educação passaram a ser devedoras da própria linguagem e instrumentos analíticos que os vários *experts* da pedagogia, e mormente da psicopedagogia, conceberam no seu sector científico de origem. Portanto, a instauração desta discursividade foi também heterogénea relativamente às transformações e reactualizações ulteriores. Nestes termos, aquela que identifico como sendo a voz do poder – que delimita, analisa e descreve – foi em boa medida objectivada pela verdade que a ciência começou a falar neste período e não por uma racionalidade com origem e termo unicamente no campo político.

Os reitores ou a construção do mapa do liceu moderno

Os reitores tiveram uma grande importância na construção dos alicerces de um ensino secundário de características modernas. O simples enumerar das competências que lhes foram outorgadas, e bem assim do tipo de relatos que foram obrigados a fazer acerca dos alunos, bastaria para levar qualquer observador a concluir que uma política que procurava explicitamente aumentar formas concretas de controlo da população liceal foi sendo acompanhada de uma extraordinária ampliação de situações discursivas sobre um universo de práticas educativas que não parecia igualmente parar de crescer. A figura de responsável da instituição parecia ir aos poucos desembocar num imenso aparato textual, o qual viria a vincular também todos os outros funcionários. Foi aliás essa possibilidade de ao mesmo tempo poder produzir, mas também desencadear e centralizar uma miríade de relatos e registos sobre os alunos, vindos de todos os actores educativos, que, em minha opinião, melhor personificaram o seu estatuto de líder. As prerrogativas e as formas enunciativas a que o reitor foi ficando *amarrado* na primeira metade do século XX deixam perceber – creio que com maior rigor do que as Reformas, os Estatutos do Ensino ou os Programas Escolares – as intenções estratégicas que desencadearam

a introdução de múltiplas inovações educativas e criaram as circunstâncias para elas poderem de facto singrar. Paulatinamente, o mapa da educação moderna completa ficaria estabelecido.

João Barroso (1995, I: 552) viu na obrigação de elaborar um relatório anual sobre a situação do ensino e das várias actividades lectivas uma forma de "mostrar a *integração* do liceu nas normas e nas orientações em vigor". Este propósito resultava do facto de o documento ter de ser redigido de acordo com descritores cada vez mais detalhados e abrangentes. E isto significa que a figura colocada no vértice do liceu objectivava também ela um tipo de poder que obrigava o comum dos actores a discorrer, com rigor e verdade, sobre realidades que a hierarquia muito esperava que tivessem acontecido realmente. No caso, o reitor descreveria de modo criativo as formas por meio das quais a instituição que dirigia teria sido capaz de cumprir programas e objectivos estabelecidos pela administração central em cada ano lectivo. Uma vez apresentado esse cenário da conformidade, poderia então avançar com as suas próprias ideias, propostas, críticas e até mesmo reclamações. O facto muito importante desta peça discursiva não ter um destinatário claro – era remetida à Direcção Geral mas também podia ser impressa e posta a circular como uma simples publicação periódica – instalava o reitor no espaço da ambivalência: o seu discurso teria uma visibilidade interna e externa, cabendo-lhe decidir em que aspectos deveria acelerar ou conter-se as descrições, as opiniões e as oposições. Mas o relatório anual não esgotou as suas obrigações em matéria de escrita. À medida que vamos avançando no tempo, e seguramente a partir da segunda década de Novecentos, um conjunto crescente de ofícios-circulares reclamaria dos reitores a recolha e sistematização de informações avulsas sobre a educação e o rendimento do ensino. Entre 19 Janeiro de 1935 e 22 de Setembro de 1955 foram expedidas da Direcção Geral do Ensino Liceal nada mais nada menos que 2000 circulares aos reitores, sendo que uma parte bastante significativa delas era constituída por pedidos de esclarecimentos e informações.

A função de narrador confunde-se com a própria composição do papel do reitor. O decreto fundador de Passos Manuel, do ano de 1836, já previa que, uma vez "findo o ano lectivo", o Conselho do Liceu, chefiado pelo reitor, nessa altura o decano dos professores, devia enviar à então denominada Direcção Geral dos Estudos, "um relatório do estado dos estudos no Liceu, contendo as causas do progresso, ou decadência, e a estatística do estabelecimento" (Decreto de 17//11/1836). Na década de sessenta do século XIX todas as peças legislativas continuaram a regra de que o reitor se corresponderia com o director-geral de Instrução Pública e que faria anualmente um relatório sobre o estado económico e literário do liceu. O Regulamento de 9 de Setembro de 1863 já referia que esta obrigação fosse instruída com "todos os documentos necessários e com a sinopse das resoluções" tomadas pelo Conselho do Liceu. Uma década mais tarde, determinava-se que os relatórios dos reitores fossem "acompanhados dos relatórios anuais dos professores, mapas estatísticos e mais documentos convenientes" (Decreto de 31/3/1873). A Reforma de Jaime Moniz foi, neste particular, mais longe. Referia a necessidade de "organizar" um relatório mas também de o fazer "publicar", sob a forma de anuário. O reitor deveria tomar as providências tidas por necessárias para que no seu relatório constasse ainda (I) o plano de estudos em uso, (II) o "horário", (III) "a lista da corporação docente com as alterações ocorridas durante o ano anterior", (IV) "a distribuição dos estudantes pelas classes", (V) "a nota dos exames de passagem e de saída dos internos e externos, das aprovações e reprovações, das distinções com designação dos alunos a quem foram conferidas no mesmo ano", (VI) "quaisquer outras informações" que completassem "a ideia do estado literário e económico do liceu" (Decreto de 14/8/1895). Todas estas indicações tornariam a aparecer na Reforma de 1905 (Decreto de 29/8/1905).

No ano seguinte, e como começassem a ganhar ânimo as primeiras experiências de *ensino objectivo*, com a institucionalização das actividades no exterior, o director-geral da Instrução Pública de então, Agostinho de Campos, exigiu que a reitoria de cada liceu apresentasse no fim de cada

ano lectivo "um relatório especial sobre passeios escolares realizados durante o seu decurso", e do qual se visse "claramente como os respectivos professores compreenderam e executaram esta parte tão importante da elevada missão a seu cargo" (Circular de 25/10/1906)[227]. Nova Circular do primeiro dia de Novembro de 1913 impressa na folha oficial do Governo dispunha que os reitores informassem anualmente acerca de uma outra inovação entretanto introduzida, ou seja, "sobre a proficuidade do ensino da ginástica, e o zelo e competência de quem o ministrou" ou pretendesse ministrá-lo. Mandava igualmente que, para satisfazer o "intuito pedagógico que a estas publicações [devia ser] atribuído", os anuários inserissem "quaisquer trabalhos de natureza pedagógica e exercícios de alunos" que de tal distinção fossem "dignos". O ministro do Reino esperava assim dos reitores "zelo e dedicação", lembrava a mesma circular. A Reforma de 1918 procurou sistematizar o tipo de informação que o relatório-anuário deveria contemplar, ao mesmo tempo que vinculava pela primeira vez à sua produção todos os actores que trabalhavam na instituição escolar e não apenas os que tinham responsabilidades educativas. Tratava-se de produzir um documento efectivamente detalhado[228].

---

[227] Esta mesma indicação seria retomada em 1930: "no seu relatório fará o reitor menção da forma por que decorreu o serviço das excursões escolares e visitas de estudo, e chamará a atenção do Governo para os professores que com maior zelo e competência as tiverem dirigido ou auxiliado. [...] Quando o reitor entenda que se torna vantajoso para a educação dos alunos qualquer passeio nas condições deste artigo, assim o exporá superiormente, indicando: a) objectivo do passeio escolar; b) o número de alunos e respectivas classes que nele tomam parte; c) o nome dos professores que os acompanham, designando-se o que assuma a direcção; d) o itinerário, as datas da saída e do regresso; e) o programa quão possível minucioso de quaisquer récitas, exibições orfeónicas ou torneios desportivos a realizar durante o passeio" (Decreto 18486, de 18/6/1930).

[228] Conteria portanto: "a) A lista da corporação docente e dos empregados; b) A distribuição dos alunos por classes e turmas, a distribuição do serviço pelos professores e os horários das classes e turmas; c) A estatística da frequência e o aproveitamento dos alunos e dos exames, a lista dos alunos a quem foram conferidos diplomas de distinção;

Esta muito rápida sequência genealógica é suficiente para nos levar a compreender que o relatório era em simultâneo um instrumento de descrição e de construção da realidade. Desde as primeiras indicações que o vemos estruturalmente associado à estatística, contribuindo assim para a visão global dos homens e das coisas que o Estado moderno procurou obter através desta sua ciência. Pode até verificar-se que havia a vontade de desenvolver novos mapas e descritores susceptíveis de fornecer informações cada vez mais detalhadas sobre o comportamento da população estudantil, designadamente sobre o seu rendimento escolar. Mas a execução de medidas *inovadoras* – como as da organização e gestão do tempo, as práticas do ensino experimental ou até de áreas curriculares emergentes como a ginástica – marcaram a seu tempo as formas enunciativas do *texto* produzido pelo reitor.

Nos anos trinta do século XX, o director-geral do Ensino Secundário, António Augusto Pires de Lima, numa circular e numa nota, respectivamente de 1935 e 1938, apresentou dois *normativos* não muito diferentes para a redacção dos relatórios dos reitores. A simples enumeração dos campos sobre que incidiria o discurso dos reitores (*Quadros I e II*) deixa perceber que havia a intenção de nada deixar de fora. A visão que ali se antecipa é a de um mapa cujas regiões forneciam já um território efectivamente completo do estado do liceu e da sua população. Cabe discutir as intenções

---

d) Resenha dos trabalhos efectuados nos laboratórios, relatos do serviço de cada classe, nomeadamente das visitas de estudo e excursões escolares dirigidas pelos professores; e) Quaisquer outras indicações que devam ser conhecidas; f) O relatório circunstanciado do reitor acerca da forma por que decorreram os serviços escolares no ano anterior. Este relatório pode ser o que o reitor tem de enviar anualmente ao Governo, com os cortes que ele entenda dever fazer-lhe para ser publicado. § Único. Para a elaboração deste relatório devem os directores de classe, os directores dos gabinetes, laboratórios e da biblioteca, o médico escolar, o secretário do liceu, o chefe da secretaria e, em geral, todo o pessoal do liceu, fornecer ao reitor, por escrito, todos os elementos que ele lhes requisitar" (Decreto 4799, de 8/9/1918).

que marcaram, nesta altura, uma autêntica *explosão discursiva* e que então passou a obedecer a um processo de escrita normalizado. Tratava-se, em primeiro lugar, de levar mais longe a intenção expressa em 1918 de associar à redacção do relatório as outras figuras do liceu. Nos anos trinta, defendia-se novamente que o reitor, para a elaboração do seu *informe* anual, se basearia não só na sua "própria observação e estudo" mas também em outros relatórios produzidos pelos directores de classe, directores de instalações, médico escolar, presidentes de júris de exames; além destes, existiriam "serviços" ("associações escolares, cinema, cantinas, assistência, etc.") que produziriam os seus "relatórios especiais". O trabalho do reitor consistiria, assim, "num estudo de confronto e de síntese", devendo apensar ao seu todos os documentos que a instituição produzira. É claro o efeito político de toda esta encenação discursiva: a obrigação de registar um conjunto diversificado de práticas através de todos os intervenientes significava que elas *existiriam para ser registadas*. Como se a realidade mesma de cada liceu encontrasse a sua própria ossatura nos descritores superiormente definidos. Em segundo lugar, defendia-se que a parte descritiva do relatório – relativamente por exemplo à distribuição do serviço docente, aos horários ou às estatísticas das frequências e dos exames – não dispensaria a junção dos "respectivos quadros" e mapas que deveriam vir numerados e citados no próprio texto. Toda a informação teria uma segunda leitura quantitativa e sistematizada numa linguagem gráfica e de compreensão imediata. Por fim, vinha o argumento da uniformização. Todo este enorme aparato documental deveria ser organizado e apresentado de modo a que os seus conteúdos pudessem ser "comparados entre si e estudados em conjunto pelo reitor". Nestes termos a recolha de dados e o plano de redacção dos relatórios deveria "obedecer rigorosamente, quanto às suas matérias e respectiva ordenação", às "normas" apresentadas pelo Ministério. A justificação então apresentada era a de que, estando a informação padronizada, os serviços centrais poderiam fazer o "necessário estudo de confronto" entre os vários estabelecimentos", e elaborar aquele que seria o "relatório geral dos liceus". É claro que este não chegou alguma vez a ser produzido.

Nos anos trinta, o relato escrito mostrava sobretudo que era um instrumento de acção política a nível local.

O Estado central organizou a matriz – com as suas respectivas entradas – e fê-la partilhar por todos os actores que intervinham na acção educativa. Evidentemente que não se tratava de organizar um sistema unitário acerca dos homens e das coisas, mas a de suscitar relatos fortemente compatíveis entre si. Não havia um padrão normalizado de respostas; existiriam descrições *conformes* os programas e os projectos educativos em causa. O poder do Estado materializava-se, assim, numa taxonomia sobre a qual cada actor deveria investir, evidenciando a sua capacidade criativa, levando mais à frente o que acreditasse ser a missão de que estava incumbido. Em cada liceu, o domínio mesmo dos alunos e das situações educativas dependeria da capacidade que o reitor, o professor, o médico, o secretário... tivessem em descobrir, combinar, calcular, mobilizar e, enfim, compor sempre novas realidades a partir dos campos de discurso fornecidos. Numa palavra o poder do Estado era o de exercer uma *acção à distância*, mas dava a cada actor a possibilidade de ele mesmo se transformar num novo centro capaz de agir sobre vários outros pontos da cadeia (Circular de 17/ /8/1935 e Nota de 30/6/1938).

Quadro I – Relatório geral do reitor – 1935

A. Serviços Gerais:
I – O edifício e suas dependências
II – Pessoal do liceu
III – As matrículas dos alunos
IV – Composição dos grupos docentes das classes e das turmas
V – Os horários
VI – Reuniões do conselho escolar
VII – Reuniões do Conselho dos directores de classe
VIII – Coordenação do ensino em todas as classes.
IX – Rendimento do ensino

Quadro II – Relatório geral do reitor – 1938

A. O edifício e as suas dependências

B. Pessoal do liceu

C. Os ciclos:
1. Instalação de cada ciclo
2. Os alunos
3. Pessoal de cada ciclo
4. Os horários
5. Funcionamento das aulas e sessões
6. A disciplina
7. Reuniões de conselhos
8. Cumprimento dos programas

B. As classes:

I- As instalações das classes
II – Pessoal da classe
III – Distribuição dos alunos por turma
IV – Funcionamento das aulas
V – Disciplina nas classes
VI – Reuniões de classe
VII – Cumprimento dos programas
VIII – Coordenação do ensino em cada classe
IX – Rendimento das classes
X – Associações escolares
XI – Visitas de estudo e excursões escolares
XII – Exposições escolares
XIII – Festas escolares
XIV – Outras obras educativas

C. As instalações

D. Os exames

E. Obras circum-escolares de carácter geral:

I – Associações escolares
II – Excursões escolares em que hajam participado alunos de mais de uma classe
III – Cinema escolar
IV – Aprendizagens facultativas
V – Assistência escolar
VI – Cantinas escolares
VII – Exposições escolares
VIII – Festas escolares
IX – Comemorações de carácter local ou nacional
X – Quaisquer outras obras educativas

F. Alunos externos

G. Higiene e saúde escolar

H. Administração escolar

I. Parte Final

J. Quadros

(Circular de 17/8/1935)

9. Coordenação do ensino
10. Os exames (alunos internos)
11. Rendimento de ensino (disciplinas eliminatórias)
12. Rendimento (disciplinas e sessões não eliminatórias)

D. As instalações:

1. Enumeração das instalações que tenham director privativo
2. Biblioteca
3. Outras instalações

E. Obras circum-escolares:

1. Associações Escolares.
2. Assistência Escolar
3. Prémios escolares
4. Salas de estudo
5. Aprendizagens úteis fora do plano de estudos
6. Cantinas escolares
7. Sessões culturais
8. Cinema escolar
9. Visitas de estudo e excursões escolares
10. Exposições escolares
11. Comemorações e festas escolares
12. Participações em comemorações e festas educativas
13. Jogos escolares
14. Outras actividades de carácter circum-escolar realizadas no liceu ou com a sua participação
15. Mocidade Portuguesa.
16. Associações de cooperação com o liceu

F. Higiene e saúde escolar

G. Administração escolar

H. Parte Final

(Nota de 30/6/1938)

As instruções relativas ao preenchimento de cada um destes itens do relatório deixam perceber que o reitor ficava amiúde colocado naquela difícil posição de mostrar como foram executadas as várias políticas educativas para ter de explicar, ao detalhe, cada incumprimento ou deficiência de funcionamento. Era porventura nesta situação que a função integradora se tornava mais evidente. Na redacção do seu relatório o reitor ficava investido de responsável e garante das grandes opções pedagógicas tomadas pelo Governo. Atente-se por exemplo no regime de classes. Teria de explicar muito bem várias questões relacionadas com a sua operacionalização. Começaria por indicar o "critério" a que tinha obedecido a distribuição dos alunos por *turmas* e o modo como, relativamente aos docentes, haviam sido "cumpridas as disposições relativas à sequência de ensino, à sua concentração no menor número de professores em cada turma, à homogeneidade dos grupos docentes de cada classe", sem esquecer apresentar, igualmente, uma "justificação" satisfatória para "quaisquer desvios das normas regulamentares". Sobre o *horário* das classes estava obrigado a informar acerca da "colocação das disciplinas nos diversos tempos lectivos, devendo de novo explicitar os motivos que tivessem levado ao afastamento das "normas regulamentares e pedagógicas".

Deveria indicar pormenorizadamente o número de *reuniões de classe* e do *conselho de directores de classe* efectuadas, sumariando os assuntos versados em cada uma delas. No respeitante à *coordenação do ensino* importava que discorresse sobre a acção dos vários professores responsáveis relatando os "casos especiais" em que as suas tarefas tivessem sido "prejudicadas". Quanto aos *programas*, teria de fazer considerações "gerais" mas também dar notícia de "casos especiais"; importava, é claro, que desse conhecimento às autoridades centrais das "matérias não leccionadas" – com a respectiva especificação "por assuntos e classes" –, bem como as "razões de qualquer falta de cumprimento" (Circular de 17/8/1935).

Área importante que ambos os documentos endereçados aos reitores consagravam era a das chamadas *obras circum-escolares*. A simples listagem dos campos respectivos deixa perceber um longo caminho entretanto

percorrido, desde o princípio do século XX, no sentido da afirmação do postulado moderno da educação integral, havendo até a registar diferenças significativas entre uma e outra neste particular: a Nota de 1938 consagrava já as iniciativas contidas na Reforma de Carneiro Pacheco, de 1936, essencialmente decorrentes do aparecimento da Mocidade Portuguesa. A preocupação em registar de forma exaustiva estas actividades fora do plano de estudos já de si era bem um sinal da sua importância, podendo facilmente tirar-se a conclusão de que coexistiam *dois* liceus em paralelo, tal era o número de práticas não lectivas. As afirmações da nova pedagogia acerca da ocupação permanente dos alunos, em actividades lúdicas, culturais e de estudo, ou mesmo sobre o alto valor disciplinar das recompensas ao que melhores resultados apresentassem, estavam de facto a ser institucionalizadas por todo o país nos anos trinta, depois de terem sido experimentadas sobretudo no Liceu Pedro Nunes de Lisboa, dirigido pelo mesmo reitor desde 1906, António Sá Oliveira. Mas, depreende-se da leitura das normas, aqui o que essencialmente preocupava o então Ministério da Educação Nacional era avaliar do sucesso que as várias propostas alcançaram entre os alunos e professores: mais do que em qualquer outro capítulo do seu relatório, o reitor devia informar sobretudo acerca do *interesse* e dos *resultados* alcançados pelas práticas não lectivas. O formulário obrigava também aqui a uma recolha de informação assaz fina[229]. Nestes

---

[229] "*OBRAS CIRCUM ESCOLARES*: 1. *Associações escolares* – Suas designações; constituição dos corpos gerentes; seu movimento: número de sócios, número de reuniões dos corpos gerentes, receita e despesa. 2. *Assistência escolar* – Subsídios concedidos aos alunos (número de beneficiados, importâncias despendidas): isenções de propinas ou seu pagamento, bolsas de estudo e quaisquer outros auxílios, distinguindo entre a assistência exercida pelo Estado, a das associações escolares e a de qualquer outra origem. 3. *Prémios escolares* – Número, qualidade e importância dos prémios escolares e diplomas concedidos pelo Estado, pelo liceu, pelas associações liceais e por outras entidades; número de alunos que os receberam. A distribuição dos prémios em sessão pública: constituição da mesa; nomes dos professores presentes; número aproximado de alunos e de outras pessoas

presentes; resumos das alocuções proferidas. 4. *Salas de estudos* – Suas características; número de salas e de alunos em cada uma; seu pessoal; resultados obtidos: em quantidade (per-centagem do rendimento) e em qualidade; receita e despesa. 5. *Aprendizagens úteis fora do plano de estudos* – Suas espécies, condições económicas, pessoal, frequência e resultados. 6. *Cantinas escolares* – Instalações; forma de administração; constituição da comissão administrativa; pessoal dirigente e de serviço; número de refeições (distinguindo entre almoços, lanches, etc.) fornecidas durante o ano escolar; ementas mais frequentes; aproveitamento das cantinas como factores da educação; receita e despesa. 7. *Sessões culturais* – Seu número; indicação sumária dos assuntos tratados por categorias; nomes dos prelectores: professores, alunos e pessoas estranhas ao liceu. 8. *Cinema escolar* – Sua instalação; características do aparelho usado; seu aproveitamento. 9. *Visitas de estudo e excursões escolares* – Seu número, por ciclos, anos e turmas; objectivos, preparação e aproveitamento de cada uma; nomes dos professores que tomaram parte em cada uma. 10. *Exposições escolares* – Número de exposições realizadas; objectivos e características de cada uma; diplomas conferidos; nomes dos professores que dirigiram ou auxiliaram cada uma; número de visitantes de cada uma; outras indicações que permitam avaliar dos seus resultados pedagógicos. 11. *Comemorações e festas escolares* – Número de comemorações e de festas escolares: programa resumido de cada uma; nomes dos prelectores e de outras pessoas que colaboraram em cada uma; outras indicações que permitam julgar do seu valor educativo. 12. *Participações em comemorações e em festas educativas* – Indicação das comemorações e festas educativas realizadas fora do liceu, com participação dos seus alunos; nomes dos professores que prestaram concurso nestas participações. 13. *Jogos escolares* – Espécies de jogos colectivos usados no liceu; torneios realizados entre alunos dos liceu e com os de outras escolas (espécies, seu número e resultados); nomes dos professores que dirigiram os jogos colectivos e os torneios. 14. *Outras actividades de carácter circum-escolar realizadas no liceu ou com a sua participação* – Sua enumeração; características de cada uma e seus resultados; nomes dos professores que intervieram em cada uma. 15 *Mocidade Portuguesa* – Nome do director do Centro Escolar do liceu; número de filiados; indicação das actividades privativas do Centro: referência às antecedentemente enunciadas que representarem a cooperação do liceu com a MP e resumido relato de quaisquer outras actividades privativas do Centro; participação do Centro escolar nas actividades gerais da MP; nomes dos professores e de outras pessoas que colaboraram nas actividades do Centro Escolar; quaisquer outras indicações que permitam julgar do valor educativo do Centro Escolar" (Nota de 30/6/1938).

novos territórios da socialização dos jovens escolares havia que identificar, e ao mesmo tempo promover, a motivação e a mobilização do maior número de docentes em tarefas que não eram normalmente as suas e representavam, além disso, um acréscimo de trabalho quase nunca remunerado. O reitor deveria identificar todos quantos dessem o seu contributo para a construção de uma *escola secundária activa*. Ainda que no plano simbólico, a inclusão do nome de um docente no relatório enviado ao director-geral deveria significar para ele um reconhecimento e uma importante recompensa. Tratava-se portanto de implicar os professores num novo território definido pela modernidade educativa e que tinha por objectivo central desenvolver estruturas institucionais nas quais o governo era exercido pelos estudantes. O território do circum-escolar era de facto entendido como o da promoção da sua iniciativa e a capacidade realizadora.

Devo agora abordar a questão da aplicabilidade prática desta medida. Não é difícil ao investigador demonstrar que a constante obrigação de redigir e enviar um relatório para Lisboa foi muito mal cumprida pela generalidade dos reitores até aos anos trinta. Já em 1902 Abel de Andrade chamava a atenção para o "exacto e fiel cumprimento" da correspondente disposição regulamentar que então não estava a ser observada. Acrescentava que a "lacuna" resultante da ausência deste documento era "dificilmente preenchida", e portanto prejudicial para os serviços que a ela estavam ligados (2.ª Circular de 26/6/1902). No ano de 1908 Agostinho de Campos subscrevia outra circular – relativa à organização de horários – em que notava a falta de observância "quase geral" em dar cumprimento ao disposto na Reforma de 1905. O director-geral da Instrução Secundária não podia aceitar quaisquer atenuantes para esta situação. Não tinha de facto "justificação possível" o "desprezo do preceito" que mandava os reitores, ouvidos os conselhos escolares sobre a organização do horário, enviarem aos serviços centrais os "respectivos pareceres fundamentados" juntamente com o relatório geral. A falta parecia-lhe duplamente "indesculpável": primeiro porque só podia "ter explicação na vontade" de quem a cometia; segundo,

porque o cumprimento desta medida era "tanto mais exigível" quanto, como lhe parecia estava a suceder então, muito dos horários se afastavam "das prescrições legais e regulamentares" (Circular de 10/10/1908). Se mais palavras fossem necessárias, aqui está totalmente expressa a força normalizadora ou auto-reguladora do relatório geral. Esta era vista como mais uma peça no permanente, e todavia sempre inacabado, trabalho da adequação entre os princípios e a realidade.

O acervo que está depositado no Arquivo Histórico do Ministério da Educação, no período entre os anos lectivos de 1935-36 e de 1954-1955 – correspondendo portanto à aplicação da circular de 1938 e da Nota de 1938 – deixa perceber um conjunto de atitudes muito diferentes entre os vários estabelecimentos de ensino, mas mostra que, de 760 possíveis, foram encontrados 409 relatórios, o que constituía um progresso muito significativo relativamente aos anos anteriores. A Reforma de 1947 criou a Inspecção do Ensino Liceal (IEL) e obrigou os reitores a enviarem-lhe cópia do seu relatório. Os mecanismos supervisão e controlo ficaram, então, mais apertados perante a presença menos distante do inspector, a quem cabia não só analisar os "processos de organização" ou os "resultados obtidos" mas também "a maneira como os relatórios eram elaborados". E, de facto, praticamente metade dos relatórios encontrados – 203 – respeitam aos oito anos posteriores à criação da Inspecção. É bem uma maneira de terminar reiterando este nexo causal: mais controlo significava também mais discurso.

Os professores ou o vínculo pedagógico ao sistema de classes

E é pelo mesmo tipo de lógica que começo a caracterizar também a situação dos professores. A mais antiga exigência deste tipo que lhes foi feita está contida no Regulamento para os Liceus Nacionais de 1873, assinado por Rodrigues Sampaio. Entre os "deveres" que ali lhes eram atribuídos constava a elaboração de "um relatório em cada ano" sobre "o método que seguiram no ensino, aplicação que fizeram do programa,

dificuldades que encontraram nessa aplicação, progresso do estudo que lhes está confiado", bem como outras informações acerca do "adiantamento e instrução dos alunos" (Decreto de 31/3/1873). Ainda nesse mesmo ano, o conselheiro Jaime Moniz, então exercendo o cargo de director-geral de Instrução Pública, expediu uma circular aos liceus em que notava a "omissão" de muitos professores em cumprir aquela disposição regulamentar. Parecia-lhe que os "métodos" e "resultados", relatados por quem tinha a "inteligência versada na prática das aulas [e] habituada à convivência com as diversas aptidões dos alunos", eram com efeito "dados preciosos e sempre indispensáveis" aos funcionários que superiormente decidiam sobre a instrução pública. O Governo, "exigindo as informações solicitadas" aos professores, aguardava-as também com natural "solicitude" e não poderia pois tolerar quaisquer incumprimentos. O director-geral passava, em seguida, à análise do curto acervo que conseguira reunir. As suas análises já denotavam uma compreensão de que esta peça discursiva podia ser um instrumento de aferição e normalização das práticas docentes. Era obrigatório que os professores se referissem apenas "aos assuntos prescritos no regulamento". Era esse o caminho a seguir. Note-se a *nuance moderna* com que Jaime Moniz defendia a unificação discursiva: "fora para desejar que todos à mesma norma se cingissem e por ela se regulassem, sem embargo da justa largueza do pensamento e demonstração, que de certo o governo não procura impedir e antes folga de ver".

O resto da Circular, e que constituía aliás a maior parte do texto, foi aproveitado para o director-geral avançar com os incontornáveis do trabalho do professor. Na regência das disciplinas importava que *os programas* fossem "fielmente cumpridos", salvo "qualquer excepção plenamente justificada e autorizada pelo Governo". Mas não se tratava de uma obediência "cega e irreflectida e para toda a hipótese em tudo idêntica". Como há pouco, o respeito pela regra e iniciativa pessoal deveriam marcar a acção docente. Do que se tratava era realmente de traduzir, quer dizer, de proceder a uma *execução adaptada*, relativamente aos "alunos" e à "duração da aula". Jaime Moniz exigia inteligência na dosagem e mistura dos vários componentes

– entre a "ciência", as "disposições legais" e a própria "prática dos professores" – para bem conseguir "fixar o *maximum* e o *minimum* do ensino para cada assunto". Ao lado da economia das matérias programáticas surgia a *gestão das actividades na sala de aula*: metade de cada tempo lectivo teria que ser empregue "em dar as explicações necessárias à inteligência da lição seguinte". Neste particular, o director-geral lembrava que não podia "permitir-se ao livre alvedrio de cada um alterar na prática", conforme lhe parecesse acertado, a disposição legal. Um terceiro tipo de recomendações relacionava-se com os *exercícios* ou os "métodos práticos", como Jaime Moniz lhes chamava. Lembrava aos professores que os exercícios eram os mais "poderosos e eficazes" instrumentos de ensino. E explicava: "tal proposição, que explicada por palavras, só a inteligência mais elevada a alcança, torna-se óbvia e evidente para todos, mais persistente na memória, mais gravada no entendimento, se por exercícios práticos a desenvolvem ou aclaram; depois, não basta só saber a regra, senão que convém realizá-la, adquirir o hábito de a aplicar, e isto só com exercícios práticos se obtém". Os mesmos princípios se aplicariam ao ensino das línguas vivas, que deveria ser feito "por meio da palavra falada". Por fim vinha a questão da *disciplina* dos alunos. A "boa ordem", a "obediência às leis e aos regulamentos escolares" teriam de ser rigorosamente mantidas pelos professores. Jaime Moniz sabia que não havia a possibilidade de construir uma rede de agentes conectados entre si a um mesmo programa pedagógico sem a circulação de documentos. A vinculação dos professores ao discurso escrito era também a condição para que novos problemas fossem identificados pelas autoridades escolares, o que daria origem na volta do correio a novos enunciados susceptíveis de clarificar com maior rigor as políticas.

Se nos quisermos manter na mesma linha de observação das formas de controlo dos professores através da produção de novos registos documentais, então teremos que dar um salto relativamente grande no tempo. Até 1935. Aí, a questão da selecção dos professores – "um dos mais graves problemas do ensino secundário" – faria ressurgir a obrigatoriedade do

relatório. A justificação apresentada foi a de que era necessário encontrarem-se formas objectivas de apreciar a *competência* profissional da classe. A ordenação classificada dos docentes, somente obtida a partir dos diplomas académicos e profissionalizantes, parecia insuficiente às autoridades da época. Não deveriam bastar os conhecimentos teóricos para a progressão na carreira; havia que encontrar maneira de consagrar e de valorizar de facto "o tempo de bom e efectivo serviço". Neste assunto delicado, e uma vez mais, o Governo só deliberou após "ouvida a classe dos professores liceais". A análise da *prática* seria toda ela feita a partir de um relato circunstanciado. A visibilidade externa do trabalho dos "professores agregados" com os seus alunos tenderia a aumentar ainda mais. Tratava-se de associar directamente o discurso com a promoção na carreira. A luta pelo provimento de um lugar efectivo no quadro de pessoal passava pela apresentação de uma descrição em que ficasse demonstrada a adequação do respectivo professor aos grandes princípios e metas que norteavam o liceu: cada um por si daria conta da forma como planificara as aulas, as metodologias pedagógicas adoptadas, o rendimento que obtivera e, ainda, a participação livre e empenhada em actividades extracurriculares (Decreto 25078, de 26/2/1935).

No Arquivo Histórico do Ministério da Educação encontram-se alguns exemplares destes relatórios mas sem os pareceres que os deviam acompanhar. E esse espólio contém apenas 145 documentos no total, em referência ao período que medeia os anos lectivos de 1934-35 e 1938-39. O acervo não é muito significativo do conjunto da população de professores agregados então existentes. A situação só mudaria mais uma vez após 1947, com a criação da Inspecção do Ensino Liceal. Na muita larga apreciação dos modos como eram cumpridos os preceitos legais cabia também a este novo departamento central do Ministério da Educação Nacional intervir directamente na classificação do serviço do professor, com referência à sua "competência profissional e acção". Mais uma vez o processo foi o mesmo, o do relatório. Só que desta feita foi alargado a toda a população docente a obrigatoriedade – apresentada todavia como

um "direito" e não mais um dever – de elaborar um texto "circunstanciado" da actividade realizada ao longo do ano lectivo. De resto continuava tudo igual: o relatório seria enviado à Inspecção por meio dos reitores que lhe apensavam uma "informação" (Decreto 36508, de 17/9/1947). No primeiro ano lectivo em que a medida produziu efeito, o de 1948-49, existem 117 relatórios, ou seja, quase tanto quanto para os quatro anos do período anterior. Todos os documentos trazem um carimbo da IEL e alguns também o parecer do reitor. Mas o mais importante consistirá em relacionar directamente este acréscimo de produção textual com formas de controlo efectivamente muitíssimo mais estreitas do trabalho docente. A Inspecção determinava a classificação dos professores através de um conjunto de itens em que nenhum domínio parecia ficar de fora. Atingia exactamente, entre outros: o "rendimento do ensino"; a "exactidão e o espírito de justiça" no julgamento dos alunos"; a "assiduidade e a pontualidade"; o "espírito de disciplina, revelado sobretudo no exemplo e no emprego dos meios suasórios"; "o carinho nas relações com os alunos"; a "intervenção em trabalhos circum-escolares"; "qualidades para a aquisição de novos conhecimentos e o uso dos mais eficazes métodos pedagógicos" (Decreto 36508, de 17/ /9/1947). Directamente ligada ao aperfeiçoamento de um dispositivo disciplinar, acabo de transcrever mais uma declaração de intenções própria da modernidade, pela qual se *obrigava* os educadores à livre iniciativa, à responsabilidade pessoal, à auto-contenção e a um exercício da autoridade de cariz essencialmente persuasivo sobre os educandos. Bastar-nos este breve seriado para verificar que o tipo de poder que representavam sobre os alunos era exactamente o mesmo que os atingia a eles. Com efeito, também com os professores ocorre a conhecida regra de governo que venho procurando sublinhar: não há distinção entre sujeito e objecto de poder.

Os médicos e as visitadoras ou a expansão das tecnologias de governo da alma

A entrada no liceu, de direito e de facto, de uma outra corporação de actores devidamente treinados e credenciados na administração das pessoas – os médicos e as enfermeiras escolares – constitui para mim a ilustração mais perfeita de que os horizontes da nossa experiência educativa se foram vertiginosamente estabelecendo em diferentes processos documentários relativos à classificação e diferenciação dos alunos, mostrando que a multiplicidade dos regimes de subjectivação não é uma característica da actualidade. Ao longo de praticamente toda a primeira metade do século XX as coisas passaram-se como se aos objectivos socializadores que a escola secundária perseguia desde finais da centúria anterior fosse ainda absolutamente necessário determinar as propriedades, capacidades e energias da alma de toda a população que a integrava. O programa da razão higiénica levaria ao desenvolvimento de novas linguagens, novas práticas discursivas: grelhas e quadros de visualização, vocabulários, normas e sistemas de julgamento começaram a circular para inscrever e, literalmente, *ampliar o mesmo tipo de experiência* porque se batiam as autoridades escolares. A entrada das ciências *psi* no universo do liceu significou que a subjectividade e a intersubjectividade se podiam efectivamente converter em objectos de gestão racional do aluno e em motores da sua integração plena na vida escolar. No liceu do século XX houve sempre espaço livre para o aparecimento de novos parâmetros de registo da diferença. Os traços da individualidade passaram a ser produzidos a partir tanto da observação e da examinação, quanto da vigilância e aplicação do juízo normalizador sobre o corpo e o espírito do aluno, dando sempre lugar a diferentes técnicas materiais de inscrição de dados. O *arquivo* relativo à população liceal cresceu exponencialmente através do contributo dos vários centros médico-psico-pedagógicos, determinados antes do mais em transcrever e codificar todas as variações particulares. A identidade pessoal e a subjectividade começaram a remeter para o domínio de certas *categorias* teóricas, ou seja, *para a posse de uma determinada linguagem.*

Os especialistas oriundos daqueles campos científicos referiam-se aos caminhos do bem não directamente em nome de um interesse político ou religioso, mas à luz de uma verdade científica, a qual de resto não teria por objectivo aprisionar o aluno; ao contrário o que lhe garantiam era a autonomia, a liberdade e a satisfação pessoal no fim do ciclo escolar. Havia aqui uma enorme e importantíssima ambição, adivinha-se. A de fazer com que as *tecnologias do eu* se fundissem com as *técnicas do eu*. Com efeito, tratar-se-ia de transformar a linguagem e os critérios fornecidos para agir sobre o corpo, os pensamentos e a conduta do aluno exactamente naqueles em que ele deveria percepcionar os seus próprios defeitos, desvios, vícios ou ainda projectar os seus ideais de realização e felicidade pessoal. O sucesso desta adequação mecânica da linguagem dependeria, como se vê, da capacidade que o aluno teria em se reconhecer a si mesmo, melhor ou pior, como um certo tipo de pessoa que derivava dos juízos normativos fornecidos pelos novos educadores sobre o que ele era, poderia e deveria desejar ser. Para que a simbiose se estabelecesse, o jovem aluno começou a ser incentivado a desenvolver a auto-inspecção e a auto-problematização, ao mesmo tempo que entrou numa relação de troca terapêutica, confessando ao médico, esse novo *expert* da alma, os seus segredos mais íntimos. Viu-se a participar também ele nessas dinâmicas em que os seres humanos regulam os outros e se regulam a si próprios à luz de certos jogos de verdade identitária. A relação consigo mesmo ou com os semelhantes, já se vê, nada tinha de ontológico e tudo de histórico, de social. O sucesso desta operação dependeria da capacidade que cada aluno passasse a ter de *pensar a moralidade como constituindo a voz de si próprio enquanto falante de uma linguagem comum*. A identidade pessoal passaria a ser – como tantas vezes insiste a sociologia de Giddens falando de uma política da vida pessoal – um *projecto reflexivo*, uma autoconstrução.

A higiene escolar foi encarada pelas autoridades educativas como um problema a merecer atenção específica ainda em finais de 1901, ano em que foi criada a Inspecção Sanitária Escolar (ISE), ao lado da Direcção Técnica das Construções Escolares (Decreto 8, de 24 de Dezembro).

Ambos os departamentos surgiram num diploma relativo à reorganização do ensino primário e eram-lhe inteiramente destinados. Entre outras atribuições, à ISE pertencia: "inspeccionar e fiscalizar sanitariamente os colégios, escolas e quaisquer outros estabelecimentos públicos e particulares de instrução"; "inspeccionar os alunos", indicando expressamente os que não eram "vacinados", os que sofriam de "doença contagiosa ou prejudicial à colectividade"; "organizar, para cada um dos alunos inspeccionados, o boletim antropométrico ou revê-lo e reorganizá-lo"; "inspeccionar os edifícios escolares e suas instalações, quer públicas, quer particulares, observando a sua cubagem, asseio, ventilação, aquecimento, iluminação, mobiliário, etc."; "fazer conferências de higiene elementar, e especialmente higiene escolar, nas escolas normais"; "elaborar instruções de higiene geral e aplicada às escolas". Apesar de tão vastas competências em todo o território nacional – e existiam muitas outras a que não faço menção –, a Inspecção Sanitária Escolar seria apenas exercida por dois médicos, nomeados pelo Governo. A Reforma do ensino liceal, de 1905 (Decreto de 19 de Agosto), estendeu a inspecção sanitária nos mesmos moldes às escolas secundárias e acrescentou até novas outras: os alunos dos liceus seriam alvo de um exame especial "para o efeito da determinação dos exercícios de ginástica sueca" a que cada um passava a partir desse momento a ser submetido; o Governo determinava, ainda, que junto de cada "um dos liceus de Lisboa, Coimbra e Porto" exercesse funções "um inspector sanitário", enquanto que para os restantes estabelecimentos do país a missão estaria a cargo do "delegado ou sub-delegado de saúde da localidade". Mas pouco seria feito. Nos anos vinte era o próprio *Boletim da Inspecção Geral de Sanidade Escolar* – o nome da instituição havia entretanto sido ligeiramente alterado – a reconhecer que os sete inspectores sanitários escolares dos liceus "não puderam tornar profícua a sua acção pela escassez do seu número e exagerada extensão das áreas confinadas à sua vigilância" (S. A., 1923: 1). De todo o modo, e embora quase não passasse do plano jurídico, as competências do médico começaram a clarificar-se em 1911. A primeira tarefa que se lhes reservou foi a da inspecção e fiscalização, "sob o ponto de vista sanitário", dos

edifícios liceais. Visitaria "amiúde as aulas, ginásio e demais locais escolares, para se certificar das suas condições higiénicas", posto o que organizaria o "cadastro sanitário do edifício escolar" (Decreto 2, de 26//5/1911; decreto de 2/8/1911). Outra tarefa a que os médicos escolares deveriam dar imediata execução, e para a qual "envidariam os maiores esforços", dizia respeito à observação de cada escolar. Pela primeira vez ficavam devidamente determinados os meios e os processos de um registo padronizado das características físicas de cada aluno, em ordem a um conhecimento real de toda a população liceal. Era o tão reclamado "exame médico-antropométrico" que sobretudo estava em causa no ano de 1911.

Os serviços da médico-pedagogia sofreram nova reestruturação durante os anos de 1918 e 1919. A nova instituição passou a denominar-se Inspecção Geral da Sanidade Escolar. Nela, o médico ganhou maior liberdade de movimentos, não se confinando a sua presença ao gabinete de sanidade escolar. A lei determinava que ele pudesse "assistir aos trabalhos escolares, visitar todas as dependências do edifício" especialmente as que estavam "afectas ao ensino e tomar parte nos conselhos e reuniões dos professores e alunos, para se inteirar da vida escolar sob o ponto de vista médico e poder emitir opinião ou conselho" sobre todos os assuntos que de uma maneira ou outra se prendessem com a "saúde física ou mental dos alunos" (Decreto 4695, de 23/7/1918). Esta organização manteve-se até à segunda metade dos anos vinte, altura em que nos chegam notícias de que o interesse pela *razão higiénica* abrandara significativamente. Elas coincidem com o lapso temporal coberto pela Ditadura Militar (28 de Maio de 1926 a 19 de Março de 1933). A Inspecção Geral de Sanidade Escolar chegou mesmo a ser extinta em 1926 (Decreto 12094, de 10 de Agosto), passando as suas competências e pessoal para a dependência da Direcção Geral de Saúde. Nos anos subsequentes todas as repartições, inspecções e outros serviços de sanidade que ainda se mantinham do Ministério da Instrução Pública foram igualmente desarticulados, embora se mantivessem "as funções médico-pedagógicas dos médicos escolares" (Decreto 19478, de 18/3/ /1931). Poucos meses após a criação formal do Estado Novo, o Governo

de Salazar fez regressar, em Junho de 1933, ao Ministério da Instrução Pública os serviços da medicina escolar. Criou então a Direcção Geral da Saúde Escolar (DGSE), organismo que deveria superintender em tudo o que respeitasse "às condições sanitárias, médico-pedagógicas e higiénicas do pessoal discente das escolas oficiais e particulares, dos respectivos meios de ensino e edifícios". O médico escolar passava a ser o "executor das leis e regulamentos da Saúde Escolar", exercendo a sua actividade "sempre com vista não só à defesa da saúde física do aluno, mas também, e principalmente, à das condições necessárias à formação e desenvolvimento do seu carácter". Para esse efeito, e além das competências explicitadas em 1918, estava autorizado a "prestar a assistência individual" que tivesse por "conveniente" (Decreto 22751, de 28/6/1933).

O decreto regulamentar da nova Direcção Geral da Saúde Escolar esperou quase um ano para sair, mas o figurino organizacional que nele ficou estabelecido mostra que o legislador havia pensado cuidadosamente no alcance nacional da instituição e também na importância de que se revestiria a constituição do seu *arquivo*. A DGSE, apresentando duas grandes Repartições e dividia o país em três grandes Áreas, cabendo um inspector diferente a cada uma delas. A actividade da DGSE iniciou-se no ano lectivo de 1934-35 e o seu quadro de pessoal técnico deixa perceber na verdade a opção pelos estudos secundários nos estabelecimentos públicos: os liceus tinham agregados nas três áreas um total de 48 médicos, enquanto que afectos a todo o ensino primário e técnico existiam apenas 14! (Direcção Geral da Saúde Escolar, 1936: 16).

Outra medida nova foi a abertura nos quadros da Direcção Geral do lugar de visitadora escolar. As pretensões expressas desde os anos vinte no sentido da institucionalização destas enfermeiras foram finalmente atendidas pelos decretos 25676 e 27442, respectivamente de 25 de Junho de 1936 e 31 de Dezembro de 1936, que colocaram 28 daquelas novas funcionárias nos vários liceus do Continente. Auxiliares dos médicos, as visitadoras apareceram inicialmente muito presas ao papel de *policiar*, a partir do interior, a vida familiar, dando enfim resposta a décadas de desconfiança

acerca da acção educativa e higiénica desenvolvida pelos progenitores dos alunos.

Médicos e visitadoras escolares entraram também eles numa lógica de produção de informes circunstanciados das actividades que desenvolviam nos liceus. A diferença relativamente aos demais funcionários públicos, que tratei atrás, é que a DGSE lhes determinou situações de escrita menos espaçadas no tempo. Desde 1935, para os médicos, e 1937, para as visitadoras, que a remessa dos seus relatórios passou a ser feita com uma regularidade mensal, trimestral, semestral e anual. Mas a prática que se impôs como a mais regular foi ainda a da produção de um relatório anual.

O acervo que consegui reunir, e que foi já estabelecido por Carlos Abreu (1999), é relativamente diminuto. Constitui-se por 169 relatórios de médicos e 77 relatórios de visitadoras escolares. No caso dos médicos – quase todos eles dactilografados e rondando em média as 40 páginas – existem três tipologias diferentes. As variações de formato tinham que ver com uma acomodação variável entre a informação quantitativa e qualitativa[230]. A larguíssima maioria dos relatórios que encontrei foram

---

[230] *1.ª Tipologia Fascículo 1*: a) mapa n.º 7 e observações; b) crítica geral da constituição física da mocidade escolar; c) deficiências mais notáveis das condições higiénicas ou pedagógicas das instalações escolares. Alvitres. *Fascículo 2*: Relatório sobre o quadro anual número 1 – Acção sifilítica. *Fascículo 3*: Perturbações da conduta: a) perturbações do psiquismo. b) perturbações da escolaridade. *Fascículo 4*: Trabalhos de ordem psicomental. Observações de psicometria. *Fascículo 5*: Acção moral: a) considerações gerais e relatório de todos os casos interessantes; intervenção e resultados obtidos; descrição dos inquéritos realizados; considerações e conclusões; b) disciplina; c) assistência social; *Fascículo 6*: Fiscais de higiene e Donas de casa: orientações e resultados obtidos. *Fascículo 7*: Relatório sobre o quadro anual dos alunos sob vigilância especial e acerca dos interesses dos pais pelos filhos e sua compreensão e utilidade da Saúde Escolar. *Fascículo 8*: a) serviços prestados à Mocidade Portuguesa; b) visitas de interesse médico-escolar; c) trabalhos ou visitas realizadas a outras escolas. *2.ª Tipologia Registo 1*: Das presenças e do relatório anual do médico escolar. *Registo 2*: Cadernos dos serviços de inspecção e educação Física. *Registo 3*: Das doenças dos alunos e das consultas e dos tratamentos efectuados

construídos de acordo com os dois primeiros formatos. A 1.ª tipologia foi usada na 2.ª Área da Saúde Escolar e adaptada na 3.ª, enquanto que a 2.ª tipologia viria a ser adoptada pela 1.ª Área. Estes grandes descritores revelam mais um esforço em sistematizar e relacionar as informações que respeitavam sobretudo ao estado físico do aluno, embora havendo já remissões à sua conduta e disciplina. A 1.ª tipologia, cujos fascículos deixam perceber a existência de uma matriz mais qualitativa, em que o médico, retendo dados sobre todos os alunos, deveria direccionar especialmente a sua vigilância para casos particulares.

Mas essa possibilidade de transitar do todo para a parte ficava perfeitamente operacionalizada através do conjunto de mapas que acompanhava sempre os relatórios médicos, independentemente das três Áreas da Saúde Escolar. Eles constituem o ponto mais alto da inscrição de cada escolar num campo de observação, inspecção e diagnóstico. Qualquer dos múltiplos campos a preencher pelo médico podia revelar um *aluno-número* e um *aluno-caso*. Estes mapas de entradas múltiplas autorizavam tantas possibilidades de cruzamento estatístico quantas as suas variáveis. E, se configuravam um campo maior de registo das patologias físicas, apontavam já também muito claramente na direcção de um trabalho de observação sistemático sobre a mente, dando seguimento ao objectivo que sabemos central de promover a higiene moral do escolar. Neles já podem ler expressões como "acção individual" e "resultados da acção terapêutica e psicológica", ficando estabelecido que ao médico cabia não apenas "dirigir" o aluno, como sucedia com qualquer educador, mas igualmente "corrigir", "combater" e "disciplinar" sempre que descobrisse a "deficiente formação

---

pelo médico escolar. *Registo 4*: Dos serviços de imunização do liceu. *Registo 5*: Dos casos de doença ou defeitos otorrionolarigológicos e dos casos de ametropia observados pelo médico escolar. *3.ª Tipologia Caderno* de morbilidade escolar. *Caderno* de alunos amétropes. *Caderno* dos serviços sanitários. *Caderno* dos serviços de inspecção e de educação física. *Caderno* para registo dos casos de doença ou defeito otorrinolaringológicos. *Caderno* dos alunos sob vigilância especial (Abreu, I, 1999: 35).

da sua mente". As autoridades sanitárias escolares admitiam até que o "valor" real da acção do seu representante no liceu residia na capacidade que tivesse em produzir um relato casuístico o mais detalhado. Por isso se começavam já a deixar espaços em branco destinados a considerações sobre os resultados das observações ao psiquismo.

Cerca de um quarto de século após a abertura do debate em torno da higiene sanitária escolar, a Direcção Geral da Saúde Escolar seria com efeito capaz de promover, pelo menos durante duas décadas seguidas, processos de notação de informação relativamente estabilizados sobre a população escolar. As suas três áreas de Inspecção passaram, efectivamente, a funcionar como os *centros de cálculo* que iriam promover tanto a uniformização de processos de recolha como a agregação e até a divulgação pública dos resultados das observações expressos, por exemplo, nos mapas que acabei de reproduzir. A intervenção dos inspectores foi a este propósito muito decisiva, assim como a publicação dos da "revista médica e pedagógica" *A Saúde Escolar*, aparecida regularmente entre 1936 e 1942, e que se transformaria na plataforma a partir da qual as metodologias seguidas puderam ser discutidas, dando ainda evidentemente uma visibilidade externa aos resultados totais. Esta publicação periódica, já prevista no decreto que regulamentou a DGSE, concretizou um passo decisivo em direcção ao mapeamento das características psico-físicas da população liceal. Transformou-se até num instrumento raro, se não mesmo único ao tempo, em que um organismo da administração central discutia e procurava afinar os critérios tendentes a estruturar a ciência estatística, numa acumulação e tabulação de factos sobre a população dos governados.

O processo de institucionalização da médico-pedagogia ilustra muitíssimo bem o modo como o liceu veria reforçado esse objectivo, que sabemos cada vez mais consensual, de se transformar também numa máquina *de exame ininterrupto* do aluno. É isso que tentarei fazer em seguida: mostrar por que formas é que esta tecnologia de cálculo se dirigiu com maior intensidade ao espírito do aluno e se concretizou numa aceleração extraordinária das situações correntes de vigilância.

A chamada "acção psíquica" passou a ser comummente apresentada nessa conjuntura como o "ponto culminante" da intervenção do médico escolar, aquela exactamente para a qual "toda a actividade dirigida ao soma" não representava mais do que um "estudo preparatório" (Pinto, 1936: 135). O inspector Fernando Correia insistiu bastante para que os médicos que trabalhavam nos liceus sob as suas ordens se habituassem a colher um pouco por toda a parte elementos "para a classificação psicológica e orientação mental e moral dos alunos", e para que fizessem o "maior número possível de exames psíquicos, com a preocupação sempre de evitar conclusões precipitadas". É que a intervenção da Saúde Escolar no campo educativo tinha de assentar "no conhecimento tão perfeito quanto possível do aluno". O médico escolar – que se apresentava então como "simples aprendiz de psicólogo" – teria portanto a obrigação de fugir ao "empirismo" e seguir "as regras de observação científica utilizadas constantemente em clínica", pondo-as tanto "ao serviço da psicoterapia dos sãos como dos psicopatas" (Correia, 1936a: 81; 1936b: 268; 1937: 75).

O aluno era novamente submetido a um princípio de visibilidade obrigatória. A necessidade de conhecer a realidade psicológica haveria de levar o médico escolar a procurar as "oportunidades e as condições mais favoráveis". Iniciaria, por exemplo, uma "conversa" informal com o aluno no "corredor", na "rua" e nos "cafés", observando-o "durante os recreios", nos "jogos", nas "cantinas", nas "associações escolares" e "associações de escoteiros", em "excursões"; o representante da Saúde Escolar no liceu devia, além disso, proceder à recolha de informações junto "aos familiares", a "professores, companheiros de casa, condiscípulos e amigos", além de inquéritos vários aos próprios, notou Fernando Correia (1936a: 81; 1936b: 268). O inspector Cortez Pinto (1936: 151), por seu turno, sublinhava a importância de estudar os adolescentes, "mais frequentemente, nas aulas teóricas e durante as destinadas aos exercícios escritos". Afigurava-se-lhe até que a "observação da atitude dos alunos" neste tipo de aulas" era "particularmente interessante", pois todos eles se encontravam "ao mesmo tempo forçosamente atentos ao trabalho escolar"; era uma óptima ocasião

para se averiguar da "serenidade ou agitação" do aluno. A análise dos cadernos diários fornecia também "elementos importantes à observação psicológica, elucidando sobre o método, asseio, clareza de exposição, ordenação, linguagem, ortografia, etc.". Nenhum plano ou perspectiva ficava fora do raio de visão do médico escolar. Era mais um suplemento panóptico.

Mas, como é evidente, o dispositivo médico-disciplinar não se manifestava somente nestas operações do olhar. O diagnóstico psicológico passava, de ordinário, por uma consulta, embora não uma consulta "vulgar". A observação psíquica directa no gabinete remete-nos para um cerimonial muito bem pensado e encenado. No seu artigo de apresentação *Dos serviços médico-escolares da 1.ª Área durante o ano de 1935-36*, o inspector Daniel Monteiro arquivou o relato de um dos seus médicos, no caso Assunção Teixeira, em serviço no Liceu passos Manuel, sobre o modo como fazia "o preenchimento das fichas" individuais em consulta. Porque são muito raras as informações acerca do modo como decorria o ritual de afirmação do poder médico, este documento deve ser analisado cuidadosamente. Na sua consulta, e na parte relativa aos "exames psicológicos", Assunção Teixeira referia que procedia da "maneira mais económica, menos incómoda para o aluno e mais prudente", a fim de evitar quaisquer reacções de desagrado, principalmente da "parte dos pais, cujo infundado receio às inspecções médicas dos filhos" era "notória e assaz prejudicial ao inquérito dos antecedentes". Por regra, este médico reunia no seu gabinete "3-4 alunos" e começava por os interrogar "*conjuntamente*, perguntando-lhes": (i) "pelo aproveitamento escolar: disciplina preferida; número de faltas e seu principal motivo, etc."; (ii) qual o tipo de "jogos e distracções preferidas"; (iii) que profissão desejavam "seguir"; (iv) qual o seu "maior desejo" e o "que mais receavam". Mas o objectivo deste tipo de interrogatório não era, contrariamente ao que à primeira vista poderia supor-se, a obtenção de "respostas directas", embora muitas vezes elas "fossem bastante interessantes e elucidativas". Estas e outras perguntas retiradas de questionários, como os de Decroly, Rossolimo ou Adler, visavam tão simplesmente "pôr os rapazes a falar", uma vez que a "conversa" que dali

resultava "quase sempre" revelava ao médico "qualidades, defeitos ou tendências", essas sim objecto de "registo" directo na ficha, logo após as "impressões anteriormente colhidas por outros meios". Isto é: "informações dos encarregados de educação e professores, declarações *espontâneas*, dos companheiros e empregados, observações directas da conduta dentro ou fora do liceu" (Assunção Teixeira citado por Monteiro, 1936: 391).

Terminada esta "fase inicial do interrogatório", os alunos eram então separados, conservando o médico junto dele apenas um, e "mandando sentar os restantes na extremidade oposta do gabinete", mas numa posição específica onde pudesse "continuar a observá-los". E a inquirição que iniciava em seguida também não tinha um interesse em si mesma. O médico escolar do Liceu Passos Manuel explicou que o "inquérito dos antecedentes nosológicos" e o "exame somático geral", feito "isoladamente e com a descrição devida", visava exclusivamente propiciar a ocasião "à confissão imediata ou futura de intimidades" que ao médico interessava "conhecer". Para manter o aluno a falar, lançava-lhe então mais um conjunto de meia dúzia de "perguntas": (i) a "profissão do pai e do encarregado de educação, número e idade dos irmãos, número de divisões, de janelas e de pessoas" que tinha em casa Toda esta dinâmica em torno das narrativas e história de vida tinha, assim, por finalidade desinstalar delas o aluno, levá-lo a mostrar-se onde não suspeitava sequer poder fazê-lo. Ao médico importava criar um clima de confiança necessário à confissão, momento-chave de todo o ritual. Assunção Teixeira não foi parco em explicações sobre como desencadear no aluno a vontade de revelar os seus segredos e de como lhes administrava terapêuticas diferenciadas. *Persuasão*, *sugestão* e *interesses individuais* eram já as *alavancas* conceptuais do poder médico[231].

---

[231] "Escusado é dizer que evito sempre dizer proferir o nome de certas doenças e vícios (...) cuja existência chego facilmente a descobrir pelos sintomas ou pelo tratamento. Tenho também o hábito de explicar aos rapazes a utilidade de algumas perguntas, e procedo da mesma forma para com os encarregados de educação, com o

E havia mais. A lógica do exame cercou ainda o aluno liceal de novas técnicas documentárias, pelo meio das quais ele seria descrito, medido e comparado a outros, e isso sempre na sua individualidade mesma. Refiro-me tanto a *tests* de inteligência como a inquéritos ou questionários colectivos destinados a avaliar a disposição afectiva, em claríssima expansão a partir também de meados da década de trinta do século XX.

É nesta dimensão relacional que tem sentido falar-se em comparação permanente e na inserção do jovem escolar numa infinita rede de anotações. Num permanente poder de escrita. Os descritores referentes às características físicas e psíquicas dos alunos liceais configuravam o espaço, e mais do que o espaço, os *limites da verdade* de cada um deles. A estruturação do real exprimia então dois princípios que se podem denominar de *gramatocentrismo* e *calculabilidade*, o primeiro denotando as formas pelas quais o poder-conhecimento se exercia através da escrita e o segundo atribuindo um valor quantificável a cada aluno liceal, transformando-o também numa pessoa calculável. Neste tipo de artefactos podemos de facto verificar com muita nitidez como um discurso científico se pôde ligar a uma prática disciplinar. Os conteúdos idiossincráticos – aqui associados a patologias do

---

intuito de desvanecer receios injustificáveis e frequentemente responsáveis pela falsificação e limitação das respostas. Procuro sempre manter a atitude despretensiosa do amigo mais velho e experimentado, que tolera – pelo menos de entrada – os defeitos e leviandades confessadas. Recebendo a sorrir com bondade – tantas vezes justificável! – a acusação ou confissão de um defeito não se fere a personalidade do possuidor, que por sua vez não se sente atacado, abate, desmobiliza as suas defesas e entra em mais franco *rapport* connosco. A confissão sincera e espontânea apura o diagnóstico e é já um valioso agente terapêutico em muitos casos. Depois dela costumo servir-me dos restantes meios psicológicos dando preferência àquele que me parece mais adequado ao carácter do aluno: nos mais inteligentes, adiantados e frios utilizo principalmente a persuasão; nos mais novos ou de inteligência débil a sugestão; nos afectivos, apelo para os sentimentos éticos, como o amor da Família, o amor da Pátria, etc.; e mais ou menos em todos os casos sirvo-me das alavancas possantes que são os interesses individuais dominantes, quando previamente consigo descobri-los"'(Assunção Teixeira citado por Monteiro, 1936f: 392).

corpo e do espírito – passavam a ser definitivamente condicionados pelas palavras que estes especialistas *psi* cunharam para os descrever. A doença e o desvio eram já objecto de uma ordenação, de uma classificação sistemática que os tornavam inteligíveis, analisáveis e, por isso mesmo, controláveis.

Julgo que daqui se podem extrair duas notas que me permitem começar a *fechar* algumas pistas e considerações que tenho vindo a fazer ao longo deste texto. Em primeiro lugar, nestas operações fica muito patente o propósito de secularizar a alma. A médico-pedagogia, ainda que nos anos trinta e quarenta permanecesse muito longe de afirmar que o espiritualismo religioso era um mito, estava em condições de provar que detinha uma taxonomia científica capaz de surpreender a realidade interna do aluno. Onde antes a Igreja católica via substâncias e essências, o positivismo secular colocava *normas* e *patologias*. A partir daí, qualquer existência individual constituía um problema sério de conhecimento reclamando uma intervenção terapêutica específica. A segunda nota diz respeito ao valor social da ciência. A questão essencial que se nos coloca não é tanto a do conhecimento mas a de procurar compreender o que é que num determinado momento histórico passava exactamente por conhecimento. De facto, a leitura tanto das grandes áreas temáticas quanto dos descritores utilizados nestes dois documentos, demonstra que apenas os enunciados têm uma circulação histórica: não discuto que aquelas tabelas foram apresentadas com o estatuto das coisas objectivas, mas não é menos certo que era impossível estabilizar e manter operativas tantas entradas relacionadas com a subjectividade juvenil.

Conclusão

A subjectividade foi pensada enquanto uma força calculável e tornou-se visível através de uma rede de escrita que implicou não só os tradicionais administradores do ensino, mas os vários estudiosos do corpo e da alma então disponíveis no mercado. As séries de práticas discursivas produzidas por reitores e professores, médicos e enfermeiras, a partir dos anos trinta

do século passado, no seu olhar a um tempo abrangente e microfísico, materializam e devolvem-nos a *paisagem mesma da escola moderna na sua inteireza*: aquela em que a transmissão dos saberes se deve fazer de forma activa e adaptar-se às características pessoais de cada educando; aquela em que os objectivos educativos se devem consubstanciar na desmultiplicação incessante de actividades e ocupações não previstas no plano de estudos, aquela, ainda, em que a normalização do aluno deve supor a existência de um dispositivo destinado a possibilitar a construção de um *dossier* individulizado e a surpreender todos quantos estejam em vias ou tenham mesmo transposto a fronteira do desvio. Parece-me inquestionável que a *rede* que este novo conjunto de actores materializou correspondeu à fixação de formas de representação do aluno e do ensino muitíssimo ligadas entre si, quer na forma de conceber os diagnósticos educativos, quer ainda no modo como se apresentavam as respectivas soluções. Neste período não cessaram de crescer os registos, nos quais a atenção ao educando se espraiava tanto na medição e análise das capacidades intelectuais, criativas e físicas como na inventariação e descrição das formas de conduta. Ensaiar a falar de todos eles, e a partir da respectiva linguagem pedagógica-psicológica--médica, é, portanto, começar a construir uma narrativa histórica que estará muito longe de corresponder a um projecto de carácter epistemológico ou de história das ideias.

Referências

ABREU, *Carlos (1999)*. Limpos, sadios e dóceis: História da Saúde Escolar em Portugal no Estado Novo (1930 a 1960). *II Vols.. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (tese de mestrado)*.

BARROSO, *João (1995)*. Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960). *II Vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica*

CORREIA, Fernando (1936a). Os serviços médico-escolares nos liceus da 3.ª área no primeiro período de 1935-1936. *Saúde Escolar*, 2 (1), 77-84.

CORREIA, Fernando (1936b). Um ano de medicina escolar nos liceus portugueses. *Saúde Escolar*, 4 (1), 255-271.

CORREIA, Fernando (1937). O serviço de inspecção médico-escolar na 3.ª Área em 1935-1936 II. *Saúde Escolar*, 10 (2), 74-87.

Direcção Geral da Saúde Escolar (1936). *Saúde Escolar: Directrizes e organização duma iniciativa do Estado Novo*. Lisboa: Editorial Império.

FOUCAULT, *Michel (1971). Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In* Dits et écrits (1970-1975), *(pp. 136-156). Vol. II. Paris: Gallimard.*

FOUCAULT, *Michel (1999) [1977 a 1.ª edição em francês]*. Vigiar e punir. *Petrópolis: Vozes.*

GORDON, *Colin (1991). Governmental rationality: An introduction. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.).* The Foucault effect: studies in governmentality *(pp. 1-52). London: Harvester Wheatsheaf.*

MONTEIRO, Daniel (1936). Dos serviços médico-escolares da 1.ª Área da Saúde Escolar durante o ano lectivo de 1935-1936. *Saúde Escolar*, 7 (1), 366-405.

NÓVOA, *António (1986)*. Do mestre-escola ao professor do ensino primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI--XX). *Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Educação Física.*

Ó, Jorge Ramos do (2003). *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

PINTO, Américo Cortez (1936). Notas e considerações sobre os serviços da medicina escolar. *Saúde Escolar* 3 (1), 123-150.

ROSE, *Nikolas (1990)*. Governing the soul: The shaping of private self. *London: Routledge.*

S. A. (1923). Serviços de sanidade escolar. *Boletim da Inspecção Geral de Sanidade Escolar*, 1 (I), 1-15.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Dir.) (1998). *Liberdades reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petropolis: Editora Vozes.

TYACK, David & Cuban, Larry (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Comentário:

Espacios y Posibilidades para una Renovacion Pedagogica durante el Franquismo

(Mª Rosa Domínguez Cabrejas – Universidad de Zaragoza)

Espacios y posibilidades para una renovacion pedagogica durante el franquismo

Mª Rosa Domínguez Cabrejas
(Universidad de Zaragoza)

En el comentario al tema propuesto en este V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación deseo dejar patente dos cuestiones. En primer lugar, que la *renovación pedagógica* debe suponer la existencia de un ambiente de libertad, de un clima político y social en el que no se tenga miedo a la creatividad, de un medio en el que la colectividad sea consciente de la necesidad de mejorar, de cambiar con la participación y la colaboración de muchos. En segundo lugar, el período histórico denominado Franquismo fue largo en el tiempo – de 1936 ó 1939 a 1975 – y aunque con un régimen político que en su esencia no registró cambios sustanciales, sí se registraron en el ámbito económico, social, de relaciones con otros países. Estos cambios también se proyectaron sobre algunos aspectos de la política educativa y sobre la propia práctica escolar.

Estudios de gran interés se han hecho sobre dicho período histórico, uno de los cuales constituyó una ponencia del II Encuentro Ibérico de Historia de la Educación[232], en la que se analizó con un gran rigor todo el período y en la que se hacía referencia con gran exhaustividad a la

[232] MAYORDOMO, Alejandro. "Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)". En Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975). Sociedad Española de Historia de la Educación, Sociedade Portuguesa de Ciencias da Educaçao/Secçao de História da educaçao, Zamora, Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997, pp. 147-174.

amplia bibliografía y fuentes existentes hasta la fecha de su publicación. No se trata, por tanto, de incidir en los aspectos ya tratados, sino de exponer los principales medios que se crearon durante el franquismo para convencer al Magisterio de que había que crear otra escuela, cómo debía ser, qué normas debían regir y cuál era el papel que aquél debía jugar en ella.

Sin embargo, más de treinta y cinco años de vigencia del régimen y los cambios antes mencionados requieren realizar cortes cronológicos, en los que, aun siendo siempre arriesgados, se detecta la existencia de planteamientos diferenciados. Los subperíodos contemplados han sido muy claramente definidos por el profesor Escolano[233], y así son considerados en este comentario. En relación a la primera etapa, de autarquía en todos los aspectos y de discurso legitimador en lo educativo, se desea destacar alguna de las ideas que durante la guerra civil y desde la zona nacional se difundieron y que indudablemente entraban de lleno en una concepción muy concreta de la escuela: la nacional-sindicalista[234].

Un rechazo al inmediato pasado pedagógico. Hacia una nueva escuela

Controlar la enseñanza en el nivel primario fue un objetivo manifestado desde las primeras medidas tomadas por la Junta de Defensa Nacional a través de los rectorados de las Universidades situadas en zona nacional. La sucesión de órdenes ministeriales, telegramas y comunicaciones de carácter urgente lo demuestra con toda claridad: se impone la consecución de un proceso de depuración del profesorado; se controlan los

---

[233] ESCOLANO, Agustín.. "Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el Franquismo". En Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria, Salamanca, n.° 8, 1989, pp. 7-27.

[234] GONZALEZ GALLEGO, Isidoro. "Falange y educación. Zaragoza, 1936-1940". En Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria, Salamanca, n.° 7, 1988, pp. 203--230.

inventarios de los libros existentes en los centros escolares; se requerirá la reposición de los símbolos religiosos; se impone la necesidad de cantar canciones patrióticas, etcétera. Pero también se empezará a sentar doctrina: los cursos de formación para los maestros ya en ejercicio, la difusión de una serie de ideas de carácter doctrinal a través de publicaciones periódicas serán medios de utilización preferente. La *Revista de Educación Hispánica*, cuyo primer número salió a la luz en Zaragoza en septiembre de 1937, en cuyo segundo número se proclamaba como "Organo nacional de la Sección Española del Magisterio (S.E.M.)" y cuyo último número correspondería al mes de marzo de 1938 asumirá la función inicial de expresión de las nuevas ideas y de orientación didáctica para la práctica escolar.

En la razón de la publicación de esta revista se afirmaba: "Se inicia una revolución honda para que nuestro ser, soterrado durante casi cuatro siglos por extranjerismos malsanos, aflore y viva en su esencia de catolicidad, de imperio, de moralidad..."[235]. Para ese Estado Nuevo se necesitaba una escuela nueva e insistía Antonio Onieva "(...) va a ser una escuela muy vieja, es decir, muy tradicional. No caduca y decrépita, mucho menos retardataria"[236]. Y, refiriéndose a los métodos, continuaba afirmando que "la mayoría de aquellos métodos ultrafronterizos perseguían esencialmente dos finalidades: ganar tiempo y ahorrar fuerzas; en suma, dos conceptos de índole fundamentalmente económica, o sea, antipedagógica". A los artículos de difusión de la nueva ideología – Sección doctrinal – seguirá una Sección técnica con artículos relacionados con cuestiones pedagógicas en sentido amplio y una sección práctica sobre temas variados.

La escuela será objeto de análisis a lo largo de los primeros números y en ellos se aludirá incesantemente a una escuela que debía ser nacional-sindicalista, de la que se mostrará como modelo la creada en la ciudad de

---

[235] Revista de Educación Hispánica, n.° 1, septiembre de 1937, p. 3.

[236] Ibidem, n.° 2, octubre, 1937, p 5.

Zaragoza. En relación al Magisterio se reconocía su importancia, su carácter tradicional de cenicienta, la carencia de una preparación adecuada, los buenos deseos y la positiva disposición que mostraba para una pronta superación. En cuanto a su formación inicial se manifestará una posición de cierta tibieza, aunque bastante distinta de lo que iba a ser la formación inicial durante el franquismo. Adolfo Maíllo hablará de que las Escuelas Normales en vez de ser centros de "bachillerismo" serán centros de formación del Maestro. "No deben dar ciencia, sino enseñar a aplicarla como medio educador. Los que pretenden ser maestros deben adquirir la cultura necesaria donde y como quieran, previamente antes de ingresar en la Normal"[237]. Como es conocido, la formación inicial reglada había sido suspendida en tanto se procedía a la convocatoria de cursos de ingreso en el escalafón del Magisterio para varones procedentes del campo de la milicia – Curso para Oficiales Alféreces – o se procedía a la realización de cursillos, con el mismo objetivo, para Bachilleres que desearan acceder a esta profesión de acuerdo con el concepto de "la escuela de la nueva España" definido en el artículo 5.° de la ley de 26 de enero de 1940. En principio y dada la escasa duración de dichos cursillos, puede inferirse que no quedaba lugar para preocupaciones metodológicas u organizativas, hecho que, por otra parte, se justifica si se tienen en cuenta las palabras del Delegado nacional del S.E.M. Antonio Onieva, sobre uno de los procedimientos tradicionales de las escuelas, que él mismo reconocía – el "machaqueo" – a propósito del cual afirmaba: "Todo lo que se quiera;

[237] Revista de Educación Hispánica, n.° 3 noviembre, 1937, p. 73. No obstante, la utilización de la palabra "bachillerismo" refleja un tono despectivo, indicio quizá de que esta exigencia del Plan 1931 no había calado en una parte del profesorado de las Escuelas Normales, si se tiene en cuenta la posición que predominaría en la Primera reunión de Estudios del Profesorado de Escuelas de Magisterio del año 1949. En DOMINGUEZ, M.ª Rosa. "Cambios ideológicos y formación inicial de los maestros (1939--1950): Primera reunión de Estudios del Profesorado de Escuelas del Magisterio". En Anuario de Pedagogía, Universidad de Zaragoza, n.° 1, 1999, pp. 9-53.

pero lo que en la enseñanza tiene un franco proceso de mecanización (aprendizaje de la lectura, iniciación al cálculo elemental, etc.), el mejor método es el de machacar y machacar, método muy español, fundamentado en esa santa virtud que se llama la paciencia"[238].

La publicación de la *Revista Nacional de Educación* desde 1941 a 1951, aunque permite observar la disminución paulatina del lenguaje agresivo de algunos de los artículos de la primera etapa, absolutamente opuestos a todo lo que consideramos renovación pedagógica de la etapa anterior a la guerra civil, apenas va a incidir en recomendaciones didácticas o metodológicas. El juicio que se hacía de la escuela anterior[239] no llevó consigo propuestas de mejora en el plano didáctico o metodológico. Las orientaciones patrióticas que habían de regir la enseñanza, dadas el 1.° de agosto de 1936 se referirán a aspectos relacionados con el control ideológico del material escolar y del profesorado, y posteriormente con órdenes que cada vez obligaban más a los maestros a la exteriorización de una vida religiosa personal y con los alumnos, pero sin otro tipo de estímulos.

El inicio de una recuperación pedagógica

En la década de los cuarenta, cuya aportación fundamental desde el punto de vista de la política educativa iba a ser la publicación de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 y que suponía la adhesión a los principios más tradicionales, se producirán algunos hechos que se estima irán abriendo cierto camino, para impulsar algunos cambios que se harán más perceptibles en el decenio siguiente. Por un lado, la estructuración del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en 1941 y ligado a este la creación del Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz"; la aparición de la *Revista Española de Pedagogía* en 1943; la reorganización de

---

[238] Revista de Educación Hispánica, n.° 2, octubre, 1937, p. 7.

[239] INIESTA, Alfonso (1943). "Transformación de la escuela primaria española". Revista Nacional de Educación, n.° 25, p. 85.

la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid en 1944; la creación de la Sociedad Española de Pedagogía e iniciación de la publicación de la revista *Bordón* a ella vinculada; la celebración del I Congreso Internacional de Pedagogía en Santander, en el que se alumbraron algunas otras ideas. Mas será necesario analizar los contenidos de las cuestiones tratadas y considerar los filtros que habían de atravesar hasta tener algún reflejo en la formación de los maestros y, en definitiva, en la realidad escolar.

El análisis de la *Revista Española de Pedagogía* y, posteriormente, de la revista *Bordón* refleja la constitución de grupos de profesores e inspectores que tendrán como objetivo estimular a los maestros, dar a conocer trabajos e investigaciones realizadas, poner en relación al Magisterio entre sí. En este sentido, debe considerarse la celebración de las *Semanas de Misiones pedagógicas*, las *Reuniones de Estudios Pedagógicos* de Santander, entre otros. No obstante, el efecto sobre la realidad escolar iba a depender de los temas tratados, del grado de proximidad a los maestros y de la recepción real de las ideas por parte de éstos, dado el afán ideologizador que presidía dichas semanas.

Es obvio que bajo la misma denominación de las llevadas a cabo en la II República – Misiones Pedagógicas –, era muy distinto el espíritu que las sustentaba. El objetivo, reiterado en las sucesivas crónicas que se publicaban, era tratar de aquellos "aspectos que más pudieran interesar al Magisterio rural", porque, según se estimaba, "es de las escuelas rurales de donde puede salir una real y profunda transformación en beneficio de los más diversos aspectos de la vida nacional"[240]. Aparte de que el entorno creado estaba rodeado de fuerte solemnidad, los temas expuestos con mayor frecuencia se dirigían escasamente hacia contenidos que pudieran propiciar una renovación pedagógica. La lectura de una de esas crónicas,

[240] "Crónica de la IX semana de Misiones Pedagógicas de Cáceres". Revista Española de Pedagogía, n.º 8, octubre-diciembre, 1944, p. 473.

tomada al azar – IX semana realizada en Cáceres en 1944 – refleja que sólo alguno de los títulos citados podría tener una verdadera aplicación sobre la práctica escolar. Y este repertorio de temas no diferirá mucho de otras crónicas también reseñadas. La realización de las referidas Misiones Pedagógicas, que en principio, podría considerarse un elemento dinamizador para el Magisterio, que facilitaba la relación entre unos y otros de la misma provincia, no dejaba de ser un medio de control ideológico.

Aunque con una proyección alejada del Magisterio pero que podía ser de interés para inspectores, profesores de Escuelas Normales, titulados en Pedagogía o maestros es necesario situar la aparición de otros encuentros. Por su proyección nacional se hace breve mención a continuación a las *Reuniones de Estudios Pedagógicos* que durante varios veranos consecutivos se celebraron en Santander. Así, en el mes de agosto de 1945 tenía lugar la I Reunión de Estudios Pedagógicos en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo de dicha ciudad, bajo los auspicios del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto "San José de Calasanz"[241].

Un seguimiento de las crónicas de algunas de dichas reuniones muestra la elección, en algunos casos, de ponencias de carácter amplio, que recogían varios subtemas, frente a otros más concretos. En el desarrollo de las sesiones de los años siguientes se observa la frecuente intervención de jóvenes investigadores que ocuparán puestos relevantes en la docencia e investigación de las universidades de Madrid y Barcelona, en torno a la década de los sesenta; profesores y profesoras de Escuelas del Magisterio e inspectores e Inspectoras de Primera enseñanza, sin dejar de mencionar a algunos catedráticos de Enseñanza Media. La VIII Reunión de Estudios Pedagógicos celebrada en 1952[242], mostraba una clara polarización hacia

---

[241] En la crónica que de dicha reunión se hacía se recogen los fines inmediatos de su creación. Revista Española de Pedagogía, n.° 11, junio-septiembre, 1945, pp. 255--256.

[242] Revista Española de Pedagogía n.° 39, julio-septiembre 1952, pp. 452-453.

dos temas de gran actualidad en ese momento: uno referido a la Enseñanza Primaria y otro a la Enseñanza Media. Se trataba, en el primer caso, de la justificación y redacción de los *Cuestionarios Nacionales* que se publicarían al año siguiente y en el segundo del tránsito entre la enseñanza primaria y la enseñanza media, tema que constituirá un punto de análisis, al que seguirán otros relacionados específicamente con el Bachillerato y sobre algunos de los cambios que iban a regir a partir de 1953.

Se considera, asimismo, importante la aparición de la *Sociedad Española de Pedagogía* (S.E.P.). Su creación en diciembre de 1948 era justificada, en gran parte, por la necesidad de impulsar una obra colectiva, por la necesidad de aunar esfuerzos. Su entronque con el Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" la dotaba de una consistencia inicial por el camino que éste había recorrido durante los años inmediatos anteriores. El espíritu universitario que la animaba y la pretensión de que tuviesen este rango los trabajos realizados[243] sería muy importante para la revitalización de la investigación y la difusión de los trabajos: sesiones científicas, establecimiento de relaciones con centros de enseñanza y otras sociedades, creación de Bibliotecas y ficheros de documentación, publicación de la revista – *Bordón* –, entre otras metas. En el curso 1950-1951 se había iniciado una serie de actividades y sesiones científicas[244], a la vez que se proyectaba un curso monográfico con la finalidad de poner en marcha el cuarto grado de Iniciación profesional.

Un año después de la constitución de la Sociedad Española de Pedagogía, se trataban tres importantes problemas pedagógicos de interés nacional[245], referidos a "El psicólogo escolar", "La educación de los deficientes no extremados" y "Los Institutos Laborales", en torno a los que girarán numerosos artículos, así como un número monográfico – 69 – de

---

[243] Revista Española de Pedagogía, n.° 25, enero-marzo, 1949, pp. 147-151.

[244] Revista Española de Pedagogía, n.° 33, enero-marzo, 1951, pp. 135-138.

[245] Revista Española de Pedagogía, n.° 30, abril-junio, 1950, pp. 299-300.

la revista *Bordón*. A comienzos de la década de los cincuenta una serie de cursos, cursillos, congresos se celebraron en algunas capitales de provincia, organizados por las Inspecciones de Enseñanza Primaria o por delegaciones de la S.E.P y con relativa frecuencia en Madrid. Aunque por los títulos de los temas tratados en algunos de ellos[246], no parece clara su aplicabilidad al ámbito de la escuela, sí pensamos que pudiera favorecer la función de comunicación, de animación sobre cuestiones pedagógicas. La celebración en Madrid en 1951 del I Congreso femenino hispanoamericano[247] refleja el deseo de debatir una serie de cuestiones relacionadas con la mujer.

Sin embargo, pensamos que los medios referidos tenían escasa o nula repercusión sobre la mayoría del Magisterio, sobre el que pesaban otras muchas variables y entre ellas una formación inicial que no daba síntoma alguno de renovación. Mientras en esta década de los cincuenta se iniciaron, aunque tímidamente, algunos cambios que afectaron a la enseñanza primaria, a las enseñanzas media y técnica y profesional, principalmente, algo que era fundamental para una renovación pedagógica, cual era una mejor formación inicial de los maestros y maestras, quedaba regida por el plan de estudios de 1950, que abarcaba unos contenidos que recuerdan los más tradicionales tratados de Pedagogía y que iban a responder fielmente al Preámbulo del Decreto que lo establecía y en el que se afirmaba explícitamente que se inspirada en los más puros principios de la clásica pedagogía cristiana[248].

No obstante, tampoco el currículum de la escuela primaria había sufrido apenas variaciones sustanciales desde hacía varias décadas. Aunque la Ley vigente había cambiado la denominación y agrupación de las materias de enseñanza, introduciendo entre ellas las de carácter ideológico,

---

[246] Revista Española de Pedagogía, n.° 25, enero-marzo de 1949, pp. 143-145.

[247] Revista Española de Pedagogía, n.° 35, julio-septiembre, 1951, pp. 475-478.

[248] Reglamento de Escuelas del Magisterio. Decreto de 7 de julio de 1950. Madrid, Editorial Escuela Española.

nada se había hecho en los años posteriores en relación con la elaboración de unos cuestionarios anunciados en la referida Ley. La orientación de la enseñanza quedaba, pues, estrechamente vinculada a los libros de texto utilizados. La estimulación que, sin embargo, en la propia Ley se hacía sobre el sostenimiento de instituciones complementarias, podría ser considerado un aspecto que quizá algunos maestros pudieron poner en marcha con interés, como cotos escolares, mutualidades, bibliotecas, además de las benéfico-docentes que se fueron consolidando como de obligado cumplimiento, especialmente en las escuelas graduadas y grupos escolares. No obstante, como indica el profesor A. Colom hablar de los cotos escolares y de su valor pedagógico como algo muy relevante de esta época no tiene sentido alguno[249].

Circunstancias más propicias para una renovación pedagógica (1951-1956)

En el mes de julio de 1951 asumía la cartera del Ministerio de Educación Nacional Joaquín Ruiz Giménez. Sus años al frente del Ministerio – hasta febrero de 1956 – iban a coincidir con la salida de España de su aislamiento internacional y, desde el punto de vista educativo con la participación plena como miembro de la UNESCO a partir de 1954. Paralelamente, España empezaba a colaborar en otras organizaciones internacionales, como el Bureau International d'Éducation de Ginebra, la Oficina de Educación Iberoamericana, entre otras.

Los cambios desde el ámbito pedagógico iban a afectar de una manera importante a la enseñanza primaria y a la enseñanza media. En relación a la enseñanza primaria una de las primeras medidas fue la de encargar la redacción de unos cuestionarios que considerasen la división en ciclos previstos en la ley vigente y para las diversas materias, algunas de las cuales

[249] COLOM, Antonio. "Vanguardias educativas en la España del siglo XX". Revista Española de Pedagogía, n.° 210, abril-junio 1998, p. 272.

formaban parte del currículum tradicional, mientras que otras derivaban del momento presente. Se trata de los *Cuestionarios nacionales de Enseñanza Primaria* de 1953. No obstante, la renovación en principio pretendida era matizada por la advertencia de que "no se habían introducido en ellos innovaciones que pudieran contribuir a perturbar la marcha de la enseñanza"[250].

Independientemente del juicio que desde el punto de vista renovador puedan merecer estos cuestionarios, hay que plantearse que el Magisterio se encontró con unos índices de cuestiones para cada uno de los diversos grados, que debían convertirse en programas, dado el carácter general y mínimo que tenían, además de deber adaptarlos a la especificidad de sus escuelas. Por ello, su entrada en vigor fue precedida de la publicación de una serie de números monográficos en la revista *Bordón,* en los que se explicaba el sentido y significado de los cambios introducidos en las diversas materias.

Mas debemos preguntarnos de nuevo acerca de la permeabilidad con que esas ideas llegaban al Magisterio, aun reconociendo los esfuerzos que desde la revista citada se hicieron para tratar cuestiones que afectaban a la vida escolar. Un vehículo de difusión podía ser a nivel más inmediato la actuación de los Inspectores de primera enseñanza y a nivel más mediato el conocimiento y profundización en ellos del profesorado de las Escuelas de Magisterio. La celebración ese mismo año de las primeras oposiciones para cubrir las cátedras vacantes en las referidas Escuelas sí podía ser un medio de renovación de la formación inicial del alumnado.

Se detecta, no obstante, en los años inmediatos siguientes un interés especial por parte de algunos profesores de Matemáticas por introducir conceptos matemáticos mediante la asociación del color y número y también el empeño por que la recepción de este nuevo método no llegase sólo a través de publicaciones en revistas pedagógicas, sino mediante la

---

[250] Revista Española de Pedagogía, n.° 43, julio-septiembre, 1953, p. 416.

experiencia práctica y real con niños de Enseñanza primaria – en este caso del grupo escolar "Zumalacárregui" – y con alumnos de Segunda enseñanza del Instituto "San Isidro"[251]. Así, en marzo de 1955 el profesor G. Gattegno con arreglo al método de Cuisenaire realizaba una experiencia en ambos centros. Por otra parte, fueron bastante frecuentes las publicaciones del profesor Puig Adam referidas al ámbito de la Didáctica de las Matemáticas. El hecho de estar más abiertos a las innovaciones y preocupaciones de otros países llevaría a la preparación de una reunión de la Comisión Internacional para el estudio y mejoramiento de la enseñanza matemática, que se celebraría en Madrid en el año 1957, reunión prometedora dado que debían formar parte de ella epistemólogos, psicólogos, matemáticos, y pedagogos muy cualificados en sus respectivos campos de investigación[252]. Deben citarse, asimismo, las iniciativas tomadas para la puesta en marcha del grado de Iniciación profesional. La necesidad de preparar al profesorado dio motivo para la convocatoria de los primeros cursillos de especialización y capacitación de los maestros en las capitales de Distrito Universitario y en Baleares y Canarias[253].

Hay quizá un aspecto que puede ser considerado, al menos como un factor posibilitador de una mejor práctica escolar: la Ley de 22 de diciembre de 1953 sobre construcciones escolares. Mas las limitaciones presupuestarias se mostrarían como un freno para cualquier veleidad en dichas construcciones. De modo semejante, aunque inicialmente no deba verse en sentido estricto como posibilidad de renovación pedagógica, sí fue importante desde el punto de vista educativo la búsqueda de fórmulas para la erradicación del analfabetismo. Este sería el objetivo del Decreto de 18 de diciembre de 1953 para la creación de la Comisaría de Extensión Cultural para la alfabetización de adultos.

---

[251] Revista de Educación, n.° 30, abril, 1955, pp. 38-39.

[252] Revista de Educación, n.° 38, diciembre, 1955, p. 96.

[253] Revista de Educación, n.° 52, diciembre, 1956, pp. 44-47.

La primera mitad de la década de los cincuenta debe ser destacada también por la importancia concedida a la reorganización de la Enseñanza Media. La preocupación que se manifiesta en diversos trabajos de profesores de Instituto por la conexión con la enseñanza primaria y con la Universidad; la estructuración y función de cada una de las materias; los trabajos sobre la utilización de algunos medios didácticos, etcétera, así lo hacen patente.

Dos hechos importantes, si no a plazo inmediato sí a medio plazo para impulsar una renovación pedagógica, serían la reapertura de la Sección de Pedagogía en la Universidad de Barcelona y la celebración en 1955 del *I Congreso Nacional de Pedagogía* en la misma ciudad. En relación al Congreso, hay que afirmar que las conclusiones en torno a la formación del Magisterio, aunque no encontrarían eco hasta avanzada la década siguiente contenían propuestas de gran interés[254].

Estos años supondrán una cierta aceleración del paulatino reencuentro con la investigación pedagógica. Una observación de los temas que fueron más frecuentemente objeto de estudio y análisis permite conocer la mayor o menor aproximación a la realidad escolar. Así, además de las investigaciones sobre Didáctica especial, con motivo de la publicación de los *Cuestionarios Nacionales* ya aludida, se observa que, iniciada la referida década, algunos investigadores estarán muy interesados en la elaboración de escalas gráficas; estudios sobre el vocabulario común; preparación de pruebas de predisposición y de madurez lectoras, etcétera. Mas, esta derivación importante hacia la Pedagogía experimental también hace que nos planteemos el tema de la repercusión sobre la práctica escolar. Se producen avances en la investigación pedagógica, pero no se percibe la existencia de una clima más propicio para una renovación. En este sentido, el texto elaborado por la Sección de Documentación de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Nacional "1951-1955:

---

[254] GUTIERREZ ZULOAGA, I. "Los congresos nacionales organizados por la Sociedad Española de Pedagogía", Bordón, n.° 234, septiembre-octubre, 1980, pp. 433-446.

Balance de cuatro años de Política educacional"[255], basado fundamentalmente en la reactivación del proceso de construcción de escuelas, disminución del analfabetismo, creación de un Centro de Orientación Didáctica, celebración de cursillos para catedráticos, etcétera, muestra la ausencia de referencias a una mejora en los métodos y procedimientos de enseñanza e incluso a los mismos *Cuestionarios nacionales*. Por el contrario, la reiteración de los objetivos perseguidos: la educación de la juventud encarnada en los valores esenciales de la religión, en el sentido de la dignidad e independencia nacionales, en la solidaridad social, y en el servicio a los altos ideales del Movimiento deja patente que los grandes principios inspiradores del régimen seguían intactos y de preferente atención.

Una perspectiva algo más crítica de la situación pedagógica en España, que puede permitir una mayor aproximación a la realidad existente deriva de un texto de Adolfo Maíllo titulado "Algunos males de nuestra pedagogía"[256], que era publicado unos meses antes del Balance aludido. Planteaba las carencias de la Pedagogía en España, analizaba algunas causas y concluía que no habían mejorado las cosas suficientemente a pesar de la incorporación de la Pedagogía a la Universidad y que no ocurriría mientras no se cumpliesen dos condiciones: una verdadera incorporación científica de la Pedagogía y al mismo nivel de las restantes enseñanzas universitarias y que esto se tradujese en la exigencia de que todos los docentes de cualquier nivel estudiasen Pedagogía general, Psicología del alumno y Metodología.

El inicio de una modernización pedagógica

La entrada del Ministro Rubio García-Mina en febrero de 1956, en un momento de cierta estabilidad económica, supuso en muchos aspectos la continuidad de tareas emprendidas anteriormente, tales serían la convo-

[255] Revista de Educación, n.° 39, enero, 1956, pp. 1-31.

[256] Revista de Educación, n.° 32, junio, 1955, pp. 192-201.

catoria de cursillos para el cuarto período escolar de Iniciación Profesional y una convocatoria ampliada con dos cursillos más relacionados con la Música y Canto y Dibujo[257]. El apoyo documental que los *Cuestionarios nacionales* habían recibido en torno a la fecha de su publicación seguiría siendo un motivo de preocupación en los años siguientes y de búsqueda de medios de orientación para el Magisterio en aquellas materias que se consideraba tenían una mayor trascendencia para la formación de los alumnos, tal fue, por ejemplo, la publicación de una primera *Bibliografía selectiva para la enseñanza de la Lengua Nacional en las escuelas primarias* de Adolfo Maíllo[258].

Mientras, los estudios de Magisterio estaban dominados por unos programas con un bajo nivel en las materias de tipo profesional y en las restantes con un nivel análogo al de las enseñanzas medias, diversas circunstancias habían sumido a las Escuelas Normales en una atmósfera de paralización y atonía que se tradujo en la disminución del alumnado y en un menor nivel de preparación de los titulados[259].

En cuanto a la formación permanente del Magisterio, continuó la convocatoria de cursillos, la difusión de algunas orientaciones de los Inspectores y, dependiendo del interés y voluntad de cada uno, cabía el recurso a la lectura. Algunas revistas profesionales de arraigo dentro del Magisterio, tales como *Escuela Española, El Magisterio Español, Mundo escolar, Servicio* y algunas más, ligadas a las inspecciones provinciales, pudieron desempeñar una función actualizadora, aunque de forma muy matizada.

---

[257] Estos primeros cursillos fueron celebrados en el Real Conservatorio de Música, y en la Escuela de Bellas Artes de San Fernando, con 58 y 48 plazas, respectivamente. Revista de Educación, n.° 52, diciembre, 1956, p. 45.

[258] Revista de Educación, n.° 54, enero, 1957, pp. 27-29.

[259] El número de varones matriculados en las Escuelas de Magisterio en el curso 1955-1956 fue de 10.887 frente a 20.900 del curso 1930-1931 y de 17.429 alumnas frente a 20.717 para los mismos años académicos. Revista de Educación, n.° 59, marzo, 1957, p. 74.

Un vaciado de algunos números de la *Revista de Educación* de los años 1957 y 1958, refleja que algunos artículos trataban de conectar con problemas del presente y con cuestiones de claro carácter pedagógico[260] y cómo a partir del año 1958 se incluían trabajos que intentaban aproximarse al maestro y a la maestra en su realidad profesional concreta. Mas las posibilidades de eficacia de esas lecturas iban ligadas al interés, entusiasmo y preparación de los maestros. La necesidad de arbitrar nuevos medios de formación era cada vez más evidente, lo que conduciría a que a finales de la década de los cincuenta se produjera una cierta inquietud desde posiciones oficiales en torno a la necesidad de mejorar y de renovar la escuela. Por Orden Ministerial de 22 de octubre de 1957 se creaban los *Centros de Colaboración Pedagógica* y por Decreto de 25 de abril de 1958 se creaba el *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria* (CEDODEP) con la función de planificar, organizar y realizar cursos para el perfeccionamiento del personal docente. Tenía, por tanto, una labor de estimulación, de coordinación y desarrollo de medios, de gran importancia. Estas funciones, no obstante, no fueron un obstáculo para la realización de actividades en sentido similar por parte de otros organismos u otras instituciones. Estaba claro, sin embargo, para las personas que constituían este nuevo organismo la necesidad de promover medios de perfeccionamiento colectivo, seguros de que de ello surgiría una mejora de la acción individual. La decisión de intervención con que se creaba este organismo empezaría a dar sus primeros frutos unos meses después. El 1 de octubre de ese mismo año 1958 se publicaba el primer número de la revista *Vida escolar* y en los inicios de la década de los sesenta *Notas y Documentos*.

La década de los sesenta, generadora de una política educativa interesante, que prepararía la transformación profunda de los inicios de los años setenta, se iba a ver afectada por una serie de presiones que si bien

---

[260] Artículos citados en la Revista de Educación, n.° 82, junio, 1958.

no estaban originadas exclusivamente por instancias políticas, pues las bases fundamentales del régimen de Franco seguían invariables, sí provendrían del ámbito económico. En este sentido, resulta de interés un largo artículo publicado en 1962 sobre "Educación y desarrollo de la Economía española"[261] de Díaz de la Guardia, que finalizaba con un circunstanciado análisis sobre la situación escolar en España en el curso 1959-1960 y que resulta una anticipación del amplio diagnóstico que se realizará en 1969.

Hay que destacar en estos años la puesta en marcha de una serie de actividades dirigidas a grupos de maestros, directores escolares, etcétera, como la realización de las *Primeras Conversaciones Nacionales sobre Educación Primaria* organizadas por el S. E. M. en abril de 1958[262]; la celebración del primer curso organizado por el CEDODEP sobre *Cuestiones generales de Didáctica y Organización Escolar*[263]; la realización de otro curso, también organizado por el mismo organismo, sobre *Organización y funcionamiento de las escuelas de maestro único*, consecuencia del acuerdo entre el Gobierno español y la UNESCO para la extensión a América Latina[264]. El hecho, además, de que gran parte de esta etapa, presidida por el Ministro de Educación Lora Tamayo – julio de 1962 a abril de 1968 –, coincidiera con el I Plan de Desarrollo Económico y Social – 1964/1967 – iba a ser bastante determinante para conseguir apoyos a su política[265].

---

[261] Economía Española, mayo, 1962, pp. 27-81.

[262] Revista de Educación, n.° 79, abril, 1958, pp. 40-42.

[263] El contenido de este curso tuvo gran difusión a través de la publicación realizada, bajo el mismo título, por el CEDODEP en Madrid, en 1960. A finales de dicha década, Antonio ONIEVA publicaba Modo de llevar bien una Escuela Unitaria y La buena marcha de la Escuela Graduada.

[264] Revista de Educación, n.°116, mayo, 1960, pp. 66-68.

[265] Discurso ante el Consejo Nacional del Movimiento pronunciado por el Ministro de Educación Nacional, profesor Lora Tamayo, el 8 de abril de 1964. Revista de Educación, n.° 162, abril, 1964, pp. 2-7.

La escuela primaria se vería afectada por una política legislativa que modificaba conceptos tradicionales e incorporaba otros de mayor actualidad[266]. La educación especial, iba a constituir también una preocupación y un objetivo de actuación. En relación a la reforma de la Ley de Educación Primaria se planteaban modificaciones importantes: nueva ordenación de los estudios de Magisterio, modificación en la forma de acceso al Magisterio Nacional, a la Dirección de los grupos escolares, entre otros. Por otra parte el apoyo presupuestario obtenido del I Plan de Desarrollo posibilitaría la construcción de nuevas escuelas, escuelas-hogar, agrupaciones escolares, transporte escolar. Mas, desde el punto de vista metodológico y organizativo fue muy importante la publicación de los denominados *Nuevos Cuestionarios de Educación Primaria,* de acuerdo con el Decreto de 6 de julio de 1965.

Los *Nuevos Cuestionarios Nacionales*, un impulso para la renovación de la escuela

En los primeros años de la década de los sesenta diversos hechos iban a preparar una época de cambio. En un ambiente de crítica constructiva hay que situar las "Reflexiones acerca del sistema escolar español" realizado por Arturo de la Orden en 1964[267], en las que destacaba algunos problemas endémicos, a la vez que hacía algunas propuestas concretas, referidas tanto a la Administración escolar como a la tecnificación de la educación, a la socialización, al funcionalismo y flexibilidad para adaptarse a la realidad continuamente cambiante.

Los *Nuevos Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria* llevaban consigo un cambio rotundo en la estructura de las materias de ese nivel

---

[266] VIÑAO, Antonio. "Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿Necesidad endógena o imposición exógena?". La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica. XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Oviedo, Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001, pp. 537-551.

[267] Revista de Educación, n.° 166, noviembre de 1964, pp. 61-64.

de enseñanza, de su ordenación, de los principios pedagógicos que debían orientar el quehacer escolar. A pesar, no obstante, del esfuerzo que desde algunas revistas pedagógicas se había realizado en los años precedentes, se consideró imprescindible la convocatoria de reuniones y cursos con el objetivo de analizar esos nuevos cambios, dado que debían ponerse en marcha para los cuatro primeros cursos en septiembre de 1966. A este fin el S.E.M. convocaba un curso sobre "Cuestionarios y Programas" para el verano de 1966. Fueron frecuentes las conferencias dadas por los más destacados especialistas del CEDODEP que, asimismo, había convocado en Madrid, en marzo-abril de 1965, un curso sobre Dirección de Agrupaciones escolares[268], al cual se dio difusión a través de la publicación *Orientaciones Pedagógicas para Directores Escolares.* Al año siguiente, el mismo organismo publicaba una nueva obra titulada *Organización y Supervisión de escuelas.* Las diferentes revistas, y especialmente *Vida escolar,* que incluía íntegros los *Cuestionarios* en sus números 70-71 y que trataba con bastante extensión el tema de los *Programas escolares* – números 81-82 –, incorporaban artículos para tratar de dar cobertura a muchas necesidades del Magisterio. La aprobación en febrero de 1964 del *Reglamento de los Centros de Colaboración Pedagógica* suponía una reactualización de las funciones de estos centros. La Orden Ministerial de 1 de junio de 1967 establecía el nuevo Plan de estudios de las Escuelas Normales y la Resolución de 27 de julio inmediato disponía la aplicación de nuevos cuestionarios a partir del curso académico 1967-68, exigencia que había requerido el trabajo urgente y coordinado de diversas comisiones para el comienzo del curso.

Este nuevo Plan[269] no sólo suponía el requerimiento del Bachillerato para el acceso, sino que intensificaba los aspectos metodológicos y didácticos de las diversas materias, a la vez que dotaba a las prácticas escolares de un

---

[268] V.V.A.A. Orientaciones Pedagógicas para Directores Escolares. Madrid, Publicaciones del CEDODEP, 1965, p. 12.

[269] ESCUELAS NORMALES. Cuestionarios. Separata del Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia, n.º 15. Madrid, 1967.

importante peso específico, entre otros aspectos. Pero, la profunda reestructuración del sistema educativo, que había sido precedida de un cuidadoso análisis de la situación escolar, aunque con escasa participación del profesorado[270], generaría la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970.

Medidas para la puesta en marcha de la Educación General Básica

En relación a la transformación de la enseñanza primaria en la Educación General Básica, era urgente la publicación de pautas adecuadas para su puesta en marcha y la ayuda al Magisterio. En tal sentido, correspondería un importante papel a la revista *Vida escolar* mediante la publicación de varios números monográficos sobre las *Orientaciones Pedagógicas para E.G.B*[271]. *Primera y Segunda etapas*, así como sobre *Educación Preescolar*[272]. No obstante, el carácter escasamente directivo de las *Orientaciones* requería poner en juego medios de formación permanente para el profesorado. La Orden Ministerial de 7 de julio de 1971 anunciaba la celebración de Cursos de Perfeccionamiento para aquellos profesores que en el curso académico 1971-1972 fuesen a impartir el quinto curso de E.G.B. en Colegios y Escuelas Graduadas estatales y no estatales[273]. Posteriormente, las Ordenes Ministeriales de 17 de junio de 1972 y de 4 de mayo de

---

[270] El diagnóstico de la situación escolar y algunas sugerencias para el cambio se haría público en La educación en España. Bases para una política educativa. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.

[271] EDUCACIÓN GENERAL BASICA. Nueva orientación pedagógica. Vida escolar n.° 124-126, diciembre-febrero, 1970 y Segunda etapa de Educación General Básica. Nuevas orientaciones pedagógicas. Vida escolar, n.° 128-139, abril-junio 1971.

[272] EDUCACIÓN PREESCOLAR. Vida escolar, n.° 135-137, enero-marzo, 1972.

[273] EDUCACIÓN GENERAL BASICA. Curso de Perfeccionamiento para Profesores de Quinto Curso. Zaragoza, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Orientación Educativa, Inspección Técnica de Educación, 1971.

1973 constituirán la base para las convocatorias de todos los cursos y cursillos. Por otra parte, los Institutos de Ciencias de la Educación asumían la función de contribuir a la formación permanente del profesorado. Asimismo, la creación de la Universidad a Distancia (UNED) en 1972 iba a prestar un importante servicio en esa primera fase de perfeccionamiento del profesorado, juntamente con el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE). De este modo, en 1975 se iniciaba un Programa de Especialización del Profesorado de E.G.B.[274] que contó, a su vez, con la colaboración de las Delegaciones del M.E.C., con las Inspecciones Técnicas de Educación, Profesorado de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., Profesorado de Institutos de Enseñanza Media, entre otros.

Se ha seguido en este análisis una línea oficialista. Todos los medios señalados para la formación permanente del Magisterio adolecían de un fuerte dirigismo. Inicialmente, en la primera etapa del franquismo, se volvió a una rutina de la más pura escuela tradicional y, es más, maestros que se habían distinguido por la realización de prácticas innovadoras en etapas anteriores, debieron trabajar de acuerdo con las orientaciones ministeriales sobre la nueva escuela. Pero, los cambios sociales y también otras orientaciones de algunas políticas ministeriales fueron posibilitando la emergencia de nuevas tendencias sobre lo que debía ser el quehacer escolar. En tal sentido, creo que hay que destacar la renovación, desde el punto de vista didáctico y metodológico, llevada a cabo por centros concretos, no alejados o no combativos en relación al régimen político.

Sin que se pretenda exhaustividad alguna en la enumeración, sino considerando si los cambios llevados a cabo se proyectaron sobre más de un centro, deseo citar, dentro de la década de los sesenta, a los *Colegios*

---

[274] MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA. Programa de Especialización del Profesorado de E.G.B. Descripción y Orientaciones. Por Angel Oliveros y Antonio José Rojosastre. Madrid, UNED, 1975.

San Benito, regidos por la Sección Femenina. En primer lugar, potenciaron el desarrollo de la responsabilidad y autonomía de las escolares, junto con la modernización en aspectos didácticos y organizativos y régimen de vida, que contrastó notablemente con lo que constituía la tónica general de otros centros para la clase media. En segundo lugar, recibieron un alumnado procedente de familias de profesionales liberales, algunas de ellas no especialmente afines con la ideología del régimen, que valoraron, sobre todo, el currículum desarrollado. Se puede hablar de un modo de impartir la enseñanza más avanzado de lo habitual, que afectaba sólo a un pequeño número de profesores que, sin embargo, no se harán ningún planteamiento teórico de los cambios, ni mucho menos representarán algún tipo de cuestionamiento más profundo. Es necesario citar por sus experiencias pedagógicas y por su dedicación a la investigación educativa al *Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas*, que dentro de una orientación religiosa inspirada en el ideario del Padre Poveda, representó una línea interesante para la renovación pedagógica[275]. En los años sesenta, el Movimiento Somosaguas promovió una renovación del profesorado y de la enseñanza, de ámbito nacional, impulsando la educación personalizada, el desarrollo de las didácticas específicas y la producción de materiales educativos innovadores.

Debe citarse, asimismo, la función que desempeñaron, especialmente a partir de la publicación de los Nuevos Cuestionarios y de la Ley General de Educación, algunas grandes editoriales, no sólo desde la función que les era propia a través de la mejora en la calidad y variedad de textos escolares, sino desde la convocatoria de concursos sobre cuestiones didácticas, en la idea de promover iniciativas dentro del Magisterio y, en algunos casos, mediante la publicación de sencillas revistas que sacaban a la luz temas de actualidad. Mas no sólo se desea destacar la función de estas editoriales, sino la de otras que desde finales de la década de los

[275] http:/www.ieps.es.

sesenta y, sobre todo, del setenta tradujeron obras de autores, algunos con larga trayectoria educativa, otros más recientes, que representaban una novedad en el panorama pedagógico español y que creaban un ambiente que estimulaba en bastantes profesores un deseo de cambio.

Primeras tentativas para una radical renovación pedagógica

Pero es imprescindible para hablar propiamente de renovación pedagógica prestar atención a los grupos de maestros y maestras que, aprovechando circunstancias más favorables de tipo social y económico y también político – Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964 –, se embarcaron en un proyecto colectivo de renovación fuera de los patrones oficiales y bajo la cobertura de personalidades que tenían un gran valor simbólico en el mundo pedagógico anterior – Rosa Sensat[276] o C. Freinet[277] –. En relación al primer movimiento, considerado como el primer hito renovador de la pedagogía franquista[278], simplemente se desea destacar la constitución el 4 de octubre de 1965, en Barcelona, de l'Escola de Mestres Rosa Sensat bajo el impulso fundamental de Marta Mata[279]. Uno de sus grandes valores fue el de aglutinar a muchos maestros y maestras jóvenes, tal como ella misma destaca, con el deseo de recuperar la buena escuela de la República, el mantenimiento de una actitud de oposición a la dictadura política cultural vigente, la revisión de viejos principios éticos, sociales, religiosos y con el deseo de trabajar con entusiasmo en una perspectiva progresista. Una recreación de l'Escola d'Estiu sería un segundo paso – 1966 –. Sus cursos anuales representarán a partir de entonces una verdadera aportación a la formación permanente del profesorado, tanto por los diversos aspectos educativos

---

[276] MORENTE, Francisco. "Renovació pedagògica i repressió franquista de posguerra: el cas de Rosa Sensat i Vilà". Temps d'Educació, 13, 1995, pp. 221-241.

[277] FREINET, Elise. Movimiento de una pedagogía popular. Barcelona, Laia, 1975.

[278] COLOM, Antonio "Vanguardias educativas...", op. cit., p. 72.

[279] MATA, Marta. "Rosa Sensat", vint anys. Perspectiva escolar, n.° 100, pp. 2-13.

analizados y el espíritu que las animó, cuanto porque durante los primeros años de funcionamiento sirvió de enlace para el magisterio de diversos lugares de España[280] y para estimular el surgimiento de movimientos similares – Escuelas de Verano –.

En relación al movimiento Freinet los primeros intentos, todavía clandestinos, se centrarían en Valencia a partir del curso 1964-1965, como grupo que empezó a participar de inmediato en encuentros realizados en Francia a partir de 1965. La atracción ejercida en otros lugares de España por la pedagogía Freinet desembocará en la celebración en Santander, en 1969, del Primer encuentro para todo el profesorado freinetista de España[281]. De ahí se extenderán experiencias Freinet por todo el territorio español y en 1972 se constituirá la Asociación para la Correspondencia e Imprenta Escolar (ACIES) con los objetivos de continuar los congresos anuales estatales, ampliar los contactos internacionales, intentar poner en marcha una cooperativa de material pedagógico a semejanza de la CEL[282] francesa, entre otros proyectos.

Un comentario final

Partiendo de un concepto de renovación pedagógica con determinadas exigencias de ambiente y de estímulos internos para quienes habían de llevarla a cabo, carece de sentido hablar de tal hecho durante el franquismo. Pero, considerado éste como un período no monolítico, sí se puede hablar

---

[280] Resulta interesante el análisis realizado por Olga ROIG en "La Escuela Moderna y la Renovación Pedagógica en Cataluña". http://www.hetera.org/comferrer5.html

[281] COSTA, Antón. "A renovación pedagóxica en Galicia: Dimensión organizativa e perspectiva histórica (1970-1990)" Por unha Escola do Pobo. No centenario de C. Freinet (1890-1996). Vigo, Servicio de Publicacións, Universidade de Vigo, 1997, pp. 75-87.

[282] GARCIA, Ana María. "Paixon Pedagóxica. Unha visión particular da H.ª do MCEP" (Movemento Cooperativo de Escola Popular). Por unha Escola do Pobo, op. cit, pp. 31-35.

de cambios positivos hacia una mejora de la enseñanza, inducidos desde las esferas oficiales, aunque para que esto se iniciara habrían de pasar dos decenios. Se ha estimado, no obstante, que a partir de la década de los cuarenta, se crearán algunos organismos y surgirán algunos grupos de profesionales vinculados al ámbito pedagógico, aunque afectos al régimen, que serán el germen de cambios que se producirán posteriormente. No obstante, las consignas emanadas del Ministerio de Educación Nacional, el concepto monolítico de la escuela, la aversión a todo lo que había supuesto renovación pedagógica del período anterior a la guerra civil, la ideología predominante en las personas que participaban en el mundo pedagógico institucional eran obstáculos infranqueables para producir avances en la teoría y en la práctica de la enseñanza, avances que, en definitiva, si se hubieran producido, habrían debido considerarse sólo como una recuperación de lo ya vivido. Se estima que la derivación de algunos investigadores hacia el campo de la Pedagogía experimental, podía permitirles abrir caminos con más libertad y con menores riesgos.

A medida que España se incorporaba a la Comunidad internacional y, desde el punto de vista educativo a la UNESCO, ya no podrá sustraerse a ciertos influjos y, salvo en el aspecto religioso, sobre cuyos valores la Iglesia seguirá manteniendo un fuerte poder, surgirán otras expectativas de mejora educativa y se intensificará el análisis de cuestiones didácticas y organizativas al pairo de los nuevos tiempos. La etapa tecnocrática, la penetración de ideas sobre la teoría del capital humano, la consolidación de algunos grupos de investigadores, el aumento de medios de difusión, las traducciones de obras pedagógicas extranjeras, obligarán a las sucesivas administraciones a revisar y aun a acelerar cambios educativos. Bajo un paraguas político muy constante en sus grandes principios se estaban produciendo y alentando cambios en la escuela, eso sí, cambios siempre controlados.

El cansancio en muchos docentes del dirigismo educativo, de una situación de dictadura que llevaba consigo una falta de libertad; la emergencia de grupos con ideologías de izquierdas, aunque a nivel clandestino todavía, junto al alargamiento del régimen en el tiempo producirán una

inquietud que afectará, entre otros, a algunos grupos de maestros y profesores, que aprovechando algún resquicio legal, vieron en el espíritu colectivo, en el apoyo de personas todavía activas con importante participación pedagógica en la República, la posibilidad de aunar fuerzas y de embarcarse en un proceso de renovación pedagógica.

Comentário:

Renovação Pedagógica em Portugal no "Estado Novo"

(Casimiro Amado – Universidade de Évora)

Renovação Pedagógica em Portugal no "Estado Novo"

Casimiro Amado
(Universidade de Évora)

1. O problema da possibilidade da irrupção do novo na História é um dos mais antigos e mais cativantes problemas da Filosofia da História. Ao referirmo-nos a algo que designamos como "Renovação Pedagógica" estamos, obviamente, a assumir que no processo histórico há *novidade* tal como a há no mundo natural em que as plantas se renovam em cada ciclo anual e as fontes voltam a correr após um estio longo em que secaram. O que estamos a dizer é, mais precisamente, que nós humanos somos autênticos fazedores da História, porque capazes de produzir *novidade*. Decerto que naquilo que é novo se poderá incorporar muito de velho e anterior, mas, ainda assim, não falaríamos de *novidade* a não ser que não estivéssemos convencidos de que o processo histórico é um *continuum* em *crescendo*. Afinal, como Karl Löwith e outros mostraram, a concepção moderna de progresso que partilhamos no quadro de uma concepção linear do tempo histórico é a herdeira directa da concepção cristã segundo a qual o homem, em termos agostinianos, é causa real de *novidade*. *Novidade* que não o é, obviamente, para Deus que tudo previu mas apenas para o "Mundo".

2. No nosso caso, ao falarmos de *Renovação Pedagógica em Portugal no "Estado Novo"* estamos, portanto, defendendo que no terreno das ideias e das práticas pedagógicas existiu real produção de novidade. Ora, isso ocorreu num período da história nacional caracterizado pelo apego à Tradição, ao passado, no qual se chegou a definir como ideal colectivo o "viver habitual-

mente". São vários os sintomas de um regime político militantemente avesso ao novo: e isso até ao fim, sempre fechando as janelas quando se dava o caso de alguém abrir uma porta, não fosse a corrente de ar alterar alguma disposição estabelecida, não fosse corromper-se "o atavismo da raça" como um dos próceres do regime bem definiu o temor máximo da Situação. Afinal, é mesmo esta – *Situação* – a designação que o regime adopta para se auto-definir contra os adeptos do reviralho, da Revolução. De tal forma preocupado em apresentr-se como essencialmente estável que a historiografia oficial do regime sempre teve de cuidar de apresentar o que houve em si de Revolução apenas como um impulso inicial de curta duração que milagrosamente colocou num ápice o relógio da nação a funcionar sem desafinar. Os comboios a cumprirem horários religiosamente, as contas nacionais a baterem certinhas sem empréstimos empenhadores da honra nacional, enfim, o fim da barafunda da República, passando esta palavra a designar, por antonomásia, todo o género de conjuntura instável e caótica. Essa historiografia, obviamente, escamoteou todas as dificuldades de consolidação da Ditadura Militar e, mais do que isso, apresentou o regime como um Estado *Novo*. Mas não um Estado condenado – como naturalmente sucede a tudo o que é novo – a degradar-se, a envelhecer e a envilecer, visto que aqui *Novo* é sinónimo de definitivo, de eterno, de último ou quando muito penúltimo estádio do processo histórico. Esta visão apocalítica apresenta a *Situação* como uma Terra Prometida, um Paraíso enfim alcançado, um Milénio em que Cristo reinará sobre a Terra (e Salazar em Portugal, ele que chegou a ser entrevisto nos Painéis de S. Vicente). Tal como noutras ocasiões e latitudes em que se julgou atingir tal desígnio, também entre nós se começou a contar o tempo a partir de uma data (1926) que só a historiografia oficial podia propor como início do "Novo" Estado. Ora, temos hoje a noção clara de que o septénio que vai de 1926 até à promulgação da nova Constituição que juridicamente consagra e legitima a Nova Ordem foi, como já disse noutro lugar, caracterizado por uma autêntica Guerra Civil. Se bem que mais *soft* do que a que flagelou Espanha dali a poucos anos, nem por isso menos adepta da

lógica do "crês ou morres", em que ou se aderia à *Situação* ou se era excluído da mesa da comunhão nacional. Por isso designei noutro lugar esta *Guerra* como "Grande Enfrentamento", visto nele a sociedade portuguesa se ter pautado por uma lógica de exclusão da diferença, de domínio e até de extermínio do Outro.

3. Assim concebido como definitivo, é claro que no "Estado Novo" não se previa a possibilidade de alguma espécie de inovação *real*. Nada mais óbvio para a perspectiva oficial do que um funcionamento do país numa lógica de mera gestão corrente sem quaisquer necessidade de solavancos gerados por experimentalismos de ordem teórica ou prática. Em matéria de educação essa lógica reflectiu-se com particular nitidez na forma como na imprensa de educação e ensino o debate pedagógico foi desaparecendo gradualmente (e sabemos como era vivíssimo no final da década de 20 e mesmo inícios da de 30!). Cada vez mais as páginas são preenchidas com legislação e demais documentação oficial até praticamente desaparecerem os textos de índole pedagógica a não ser os institucionais e os de Didáctica.

4. "*Epure si muove...*" ciciou Galileu quando lhe arrancaram a abjuração das suas revolucionárias convicções. Pois é isso mesmo que temos de dizer acerca da irrupção do *novo* ao longo das quatro décadas em que, supostamente, a "vidinha" habitual se deveria ter tornado mesmo habitual. Efectivamente, a *novidade* nunca deixou de irromper entre as aparências de absoluta anuência ao estabelecido como certo, seguro e oficial. Deveremos tentar identificar sistematicamente os diversos focos donde emanou essa perturbação da superfície do lago. Antes, porém, considero que é preciso voltar a deixar clara uma das minhas convicções em matéria de historiografia e de filosofia da história. Todo o historiador é historiador pondo em campo as suas convicções acerca do processo histórico, convicções que em última análise são de ordem filosófica e não de ordem meramente procedimental ou metodológica. Na verdade, só pode perscrutar o sentido da história quem lhe atribui sentido, atribuição essa que em si mesma nunca

é inteiramente justificável em termos racionais de base indutiva ou dedutiva. E aqui temos a mais elementar de todas as convicções do historiador: a história é devir, é um fluir contínuo que nada pode nunca parar. Claro que quando falta este sentido da historicidade do viver humano, é-se conduzido – como o foram os artífices do Estado Novo – à ilusão de se ter erigido *sub Sole* algo de eterno e definitivo. E aqui entra uma segunda convicção minha: de que na história, apesar da universalidade do fluir, de nada ser definitivo, há uma taxa de conservação razoável. Não se trata de aplicar ao campo da História o princípio que Lavoisier propôs como válido no reino da natureza físico-química, mas de afirmar que, havendo perdas – e penso que algumas são mesmo irrecuperáveis –, muito do que a história vai sendo no presente e será no futuro é construído com os materiais do passado.

5. Em matéria de Renovação Pedagógica em Portugal no Estado Novo julgo, então, que o primeiro factor de produção de novidade numa altura em que ela supostamente já não deveria irromper foi o facto de o regime ter tido de se socorrer – inclusive em cargos políticos relevantes –, de figuras cuja formação em termos pedagógicos fora feita precisamente nas fileiras onde a doutrinação republicana fora mais perfeita: entre o professorado primário que se destacou nas Escolas Normais e no associativismo da Classe e entre os tribunos republicanos que se tinham destacado na imprensa ou nos comícios, alguns desde o 31 de Janeiro de 1891 e muitos mais desde as lutas imediatamente anteriores e posteriores ao 5 de Outubro de 1010. Muitos dos "adesivos" de 1910 voltaram a sê-lo em 1930. E o regime precisava de todos, pois o Estado não podia viver sem os escassos quadros de que o país dispunha. Bastou, portanto, que eles se dispusessem a colaborar e que fossem discretos nas divergências. Além do mais, isso podia ser-lhes *ensinado*, como foi, por exemplo com as prisões de finais de 1927 atingindo várias figuras de destaque no campo da educação.

6. Um segundo tipo de produtores de novidade – gente de outra estirpe – é a dos que o regime dispensou logo na primeira oportunidade,

(se bem que nalguns casos ela tenha demorado anos a surgir, como sucedeu principalmente com os destacados oposicionistas que eram formadores de professores, isto é, dupla ou triplamente perigosos como Viana de Lemos ou Adolfo Lima). O fecho das Escolas Normais Primárias acabaria por ser, como já disse noutro lugar, a única e derradeira forma encontrada para quebrar a cadeia de reprodução de um saber pedagógico sólido, informado e cativante como era o de alguns dos principais mestres dessas Escolas. As sementes, porém, resistem às vezes a longos Invernos acabando por germinar logo que chega a primeira Primavera mais favorável. Sabemos como o convívio com alguns desses mestres se tornou para alguns discípulos o fermento decisivo para alimentar vocações futuras de educadores que depois serão activos produtores de novidade já nas décadas de 50 ou 60[283]. Num país pequenino em que as elites aprofundaram com a República alguns hábitos cosmopolitas como as viagens ao estrangeiro, a importação de livros e a assinatura de revistas pedagógicas de outros países, em que as viagens de comboio se banalizaram no interior do país, tal com o as idas à praia e às termas, aumentaram as ocasiões de os *bons esprits* se encontrarem.

7. Teremos de considerar como terceiro pilar inovador os que de dentro do regime inovam e são autênticos revolucionários, às vezes acabando afastados das suas funções por esse facto. Teremos de contabilizar aqui inclusive alguns dos ministros da Educação Nacional do pós-Guerra, pelo seu contributo para a renovação pedagógica: Pires de Lima com o Plano de Alfabetização de Adultos, Galvão Teles, Leite Pinto e Veiga Simão enquanto promoveram reformas do Ensino Técnico e Secundário, aumentos graduais da duração da escolaridade obrigatória, na medida em que promoveram uma unificação crescente da escolaridade elementar e em que almejaram alguma espécie de democratização e de articulação entre a escola e as realidades económicas e técnicas da sociedade portuguesa dos anos 50, 60 e inícios de 70.

---

[283] Como é o caso de João dos Santos.

8. Finalmente, é preciso referir uma **quarta fonte** de novidade: quando é de alguma forma exógena a origem do factor de novidade. Julgo que há quatro[284] casos fundamentais a referir neste capítulo:

1 – o dos bolseiros da Junta de Educação Nacional na década de 30[285] – entre os quais sobressaem Irene Lisboa, Ilda Moreira, e Álvaro Sampaio – que tiveram grandes dificuldades em dar continuidade ao trabalho iniciado com a sua formação no estrangeiro.

2 – o de Émile Planchard, que veio para Portugal em 1937 e que cá ficará até ao fim da sua carreira (com apenas um ano de interregno na sua Bélgica natal) sempre como professor de Psicologia e Pedagogia na Universidade de Coimbra. Autor de uma obra variada e rica, apegado ao experimentalismo, manifesta-se a favor de uma abertura em termos de Política Educativa especialmente no seu estudo teórico de fundamentação do que deve ser uma planificação do ensino em Portugal.

3 – o de Delfim Santos (também inicialmente bolseiro da Junta de Educação Nacional, entretanto "convertida" em Instituto de Alta Cultura) cuja formação filosófica e pedagógica lamentou não haver oportunidade de aproveitar e aplicar.

4 – o Plano Regional do Mediterrâneo que pôs Portugal nos anos 60 a pensar sobre a educação em moldes novos e que deu origem a uma cultura e a quadros técnicos nacionais capazes de no

---

[284] No debate que se seguiu à apresentação destas considerações, foi sugerido que se acrescentasse um quinto: a acção de representações diplomáticas estrangeiras. Foram salientados os contributos da França, especialmente a nível do Ensino Secundário, e o de Espanha – com a Prof.ª Margarida Felgueiras a referir o contributo do Instituto Cervantes do Porto.

[285] No mesmo debate, a Prof.ª Áurea Adão referiu-se à necessidade de contabilizarmos também o contributo dos bolseiros do período imediatamente a seguir ao pós-Guerra.

próprio Ministério da Educação se ocuparem dos problemas educativos com novas perspectivas. Nesta linha serão criados organismos como o IMAVE, o GETAP, etc. Na verdade, esta dinâmica fornecerá quadros ao Ministério (até mesmo ministros) e à educação nacional até aos dias que correm neste início de século XXI.

9. Decerto que a irrupção do novo foi do ponto de vista das concretizações e das transformações efectivas do sistema educativo muito mais forte a partir do final dos anos 40 quando a vitória dos regimes democráticos na II Guerra Mundial isolou o regime e criou expectativas relativamente ao seu derrube a curto ou médio prazo. No domínio da educação há uma conjugação entre as pressões externas e as que internamente se exercem (os "ministros engenheiros" são a face mais visível desta força que visa transformar o sistema estabelecido sem, no entanto, operar qualquer ruptura política de fundo). Tendo-se gorado a hipótese de o regime cair, a renovação pedagógica continuaria. E assim como, politicamente, era necessário à oposição lançar mão das velhas referências republicanas, assim, também pedagogicamente será nas elites de matriz republicana que mais germinam as perspectivas de inovação qualitativa, por exemplo, redescobrindo Freinet, num processo lento que vai de meados dos anos 50 às vésperas de 1974 com uma secção portuguesa do Movimento da Escola Moderna já consciente da sua força e identidade desde meados dos anos 60. Num processo que, por meio de muitas vicissitudes e dificuldades, sobrevive desde a clínica de João dos Santos ao Centro Infantil Helen Keller ou ao Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, envolvendo figuras emergentes da pedagogia nacional do pós 25 de Abril.

Sessão Temática - 4

A renovação Pedagógica no pós-democracia
(25 de Abril 1974-)
E transição democrática espanhola (1975-)

Oradores:

- **Luis Miguel Lázaro Lorente**
- **António Teodoro**

Comentadores:

- **Alejandro Tiana Ferrer**
- **Rui A. Santiago**

Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983

Luis Miguel Lázaro Llorente
(Universidad de Valencia)

El trabajo que presento aquí se inscribe en el estudio del cambio en educación en la triple perspectiva de la reforma, la innovación, y la renovación. En especial esta última. Un tema del que los investigadores se ocupan con creciente interés en respuesta a un vacío ostensible en los últimos años. Como ha señalado Viñao, "Nos falta una teoría, una explicación histórica, del cambio y de la innovación en educación, de las discontinuidades, que se integre en el análisis de las continuidades y persistencias"[286]. Enlaza ahí con la demanda que, hace ya dos décadas, planteaba Bogdan Suchodolski al señalar la necesidad de que los historiadores de la educación proporcionen una "anatomía histórica de los éxitos innovadores" con una perspectiva comparada[287]. Es, pues, a partir de

---

[286] VIÑAO, A.: Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Madrid. Morata, 2002. p. , 79. Insiste: "Escasean, sin embargo, los estudios sobre las condiciones que facilitan o entorpecen dichos procesos [de innovación], la/s persona/ /s que los inician o promueven, las instituciones, lugares y contextos que constituyen el foco de irradiación de los mismos, y sus modos de difusión, estancamiento, transformación y desaparición", p. , 115.

[287] SUCHODOLSKI, B.: "El historiador de la educación y las innovaciones pedagógicas". Cuadernos de Pedagogía 71 (Noviembre, 1980), 35-39. De la cita p. , 38. Probablemente, el esfuerzo colectivo más destacado por aproximarse al estudio del cambio y la innovación lo constituyen las treinta y una comunicaciones presentadas en Jablonna (Varsovia) en

ese enfoque desde el que, de manera introductoria[288], quiero orientar el tema abordado, y empezaré por avanzar qué es lo que creo que cabe entender por *renovación pedagógica* en tanto que concepto próximo pero claramente distinto a los de *reforma educativa*[289] o *innovación educativa*[290].

1980 en la II reunión de la International Standing Conference on History of Education. Pueden verse las reflexiones de uno de sus asistentes, en SOLÁ, Pere: "La innovación educativa y su contexto histórico social". Cuadernos de Pedagogía 79 (Julio-Agosto, 1981), 33-36. El texto de Suchodolski es su intervención en ese Congreso.

[288] Para el ámbito catalán contamos ya con excelentes trabajos: MONÈS, Jordi: El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938). Barcelona. La Magrana, 1977; L´escola a Catalunya sota el franquisme. Barcelona. Edicions 62, 1981; y Els primers quinze anys de Rosa Sensat. Barcelona. Edicions 62, 1981. También GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Bibliografía de la renovació pedagògica i el seu context (1900-1939). Barcelona. Servicio de Publicaciones de la Universitat de Barcelona, 1978. CANALS, M.ª Antonia et al.: La renovació pedagògica a Catalunya desde dins (1940--1980): fets i records. Barcelona. Col. Rosa Sensat. Llibres a l´abast. Edicions 62, 2001. GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep; MARQUÈS, Salomó; MAYORDOMO, Alejandro y SUREDA, Bernat: Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939. Història de l´educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià. Barcelona. Publicacions Abadía Monteserrat, 2002. GAVALDA, Antoni (ed.): L'escola catalana en el context de la renovació educativa. Tarragona. Fundació d'Estudis Socials i Nacionals "Josep Recasens i Mercadé" de Reus, 2002. Y VV. AA.: La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació des Països Catalans. Girona, CCG Edicions, 2003.

[289] Buscando definiciones operativas que, además, atraen un consenso aceptable en esa perspectiva comparada, podría entenderse la reforma educativa tal y como la define la unidad europea de EURYDICE. Atendiendo a que no todo cambio en educación, al margen de su intensidad y duración, puede ser considerado como una reforma, se opta por caracterizar ésta como la que conlleva un cambio en el sistema educativo "intencional y profundo, que responde a una política educativa determinada y que se produce con intención de perdurar", y que, además, "ha emanado del Estado o de una autoridad educativa regional con competencias plenas en materia educativa y se ha reflejado en alguna norma legislativa de orden superior". EURYDICE: Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994). Bruselas. Unidad Europea de EURYDICE, 1997. p. , 7. Una reflexión muy útil y ampliada acerca de qué cabe

En el caso de la *renovación pedagógica,* entiendo que por tal cabe considerar la conjunción armónica y complementaria de la innovación educativa y la acción política orientada a la transformación progresiva y simultánea de la sociedad y de la educación. De otra manera: no puede haber cambio educativo sin transformación social que le dé sentido y viceversa. O, si se prefiere, el cambio pedagógico, para los docentes y grupos sociales que lo apoyan, no es un fin en sí mismo, sino un elemento sustancial de una transformación social más amplia. Sin embargo, el cambio en educación, sea por la reforma sea por la innovación educativas, debe formar parte de los esfuerzos y luchas por cambiar la sociedad en una perspectiva de modernización, de democratización, de participación económica, política y social lo más amplias posible. En una perspectiva histórica, es esa una posición que tiene un entronque claro con una tradición perfectamente fijada en España, desarrollada de forma explícita por las gentes de la Institución Libre de Enseñanza o desde el movimiento escolar

---

entender por reforma educativa y cuáles son los elementos que ayudan a precisarla puede verse en PEDRÓ, Francesc y PUIG, Irene: Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. Barcelona. Paidós, 1998. pp. , 43-65.

[290] La riqueza sinonímica – no menos de dos docenas de voces – del término innovación nos da una primera aproximación a la complejidad de fijar su significado de forma precisa. Un famoso Informe de la UNESCO plantea que por innovación "debe entenderse un cambio en el cual intervienen la invención, la investigación, la aplicación de técnicas nuevas, una modificación de las prácticas educativas que provoca un aumento de la productividad del proceso, etcétera. En consecuencia, toda mejora de prácticas, todo cambio en las actividades educativas, no constituye necesariamente una innovación". FAURE, Edgar et allii: Aprender a ser. Madrid. Alianza/UNESCO, 1973. p. , 261, nota 166. En realidad, su definición exacta en la práctica real puede ser harto más compleja. Referido de manera concreta a la innovación educativa desde el punto de vista de la historia de la educación resultan esclarecedoras las precisiones que encontramos en: VIÑAO, A.: Op. Cit. pp. , 111-120.

racionalista que anima Francisco Ferrer y Guardia[291]. Una posición que también se refleja de manera muy adecuada en la reflexión de Célestin Freinet cuando afirma que "No comprendemos a los compañeros que practican una nueva pedagogía sin inquietarles los problemas que se cuecen a las puertas de la escuela, pero tampoco comprendemos a los educadores que se apasionan activamente por la acción militante y permanecen en sus clases como pasivos conservadores". Más claro todavía en los seguidores de la corriente freinetista cuando en el Congreso del Instituto Cooperativo de Escuela Popular, celebrado en Burdeos en 1975, precisan que: "Transformar la escuela no es sólo asegurarle mejores condiciones de funcionamiento y democratización. Hemos de poner en duda todo lo que permite reproducir las relaciones sociales de dominación y explotación. Criticar el sistema educativo no es sólo condenar una estructura, sino también rehusar ser sus cómplices".

Esa caracterización de la renovación pedagógica también la podemos encontrar en Francia asumida por los colectivos de docentes que se reclaman de esa práctica. Es el caso, por ejemplo, del GEMAE (Groupe d´étude pour les Méthodes Actives dans l'enseignement). En marzo de 1968 definen como fin "llevar a la práctica, en la enseñanza, una pedagogía democrática y científica", reconocen como suyos todos los planteamientos del Plan Langevin-Wallon, y asumen los principios esenciales de la pedagogía activa. Rechazan, sin embargo, todo "pedagogismo": "Juzgamos que sería ilusorio considerar la pedagogía en sí misma como remedio a todos los males que sufre actualmente la educación nacional. Estamos convencidos de que la

---

[291] FERRER, Francisco: "La renovación de la escuela". Boletín de la Escuela Moderna 1 (1-V-1908), 7-10. Es un texto substancial sobre el significado limitado que entrañan las innovaciones educativas si al mismo tiempo no se quiebra el espíritu autoritario que marca el funcionamiento de la escuela en una sociedad capitalista. Sobre el particular puede verse mi trabajo "Discurs pedagògic i pràctiques educatives alternatives: una perspectiva històrica". En MAYORDOMO, A. y AGULLÓ, M.ª C. (coords): La construcció social del sistema educatiu valencià. Gandia. CEIC Alfons el Vell, 2002. pp. , 133-165.

generalización de lo que nosotros queremos no podrá ser obtenida más que en el marco de la democratización del conjunto de la vida de nuestro país y de su sistema de educación". Se consideran, pues, militantes que integran "su acción pedagógica en su acción sindical y política", que les parece primordial[292]. Es, asimismo, la posición y principios que, por ejemplo, asumen los profesores que trabajan desde el curso 1965-66 en el *Seminario de Pedagogía* del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia cuando rechazan el "pedagogismo" fruto de planteamientos tecnocráticos que aísla los problemas pedagógicos del contexto, ante el que habrá que "hacer ver la necesidad de alternativas más amplias que impliquen un replanteamiento de los objetivos mismos de la educación en una perspectiva de cambios sociales profundos"[293].

1. La pervivencia de la estructura franquista para la innovación educativa

A partir de los primeros años de la década de los cincuenta, de la mano de la ruptura del aislamiento internacional del país, van sentándose las bases institucionales para trabajar en la perspectiva de la innovación--racionalización-modernización educativa que mejore el maltrecho e ineficaz sistema educativo del país. A ese fin responden la creación del *Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria*[294] o la puesta

---

[292] E.S.: "La formación del profesorado. El G.E.M.A.E. (1)". Boletín Interior del Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (C/1973), 35. Cfr. A.P. C.; CEMEA; CRAP, et al.: Les mouvements de rénovation pédagogique par eux-mêmes. Paris. ESF, 1972.

[293] GIL [D] HERNÁNDEZ [P]: "Análisis del movimiento pedagógico. (Continuación)". Seminario de Pedagogía (Junio, 1974), 14. También SEMINARIO DE PEDAGOGÍA DE VALENCIA: Por una reforma democrática de la enseñanza. Barcelona. Avance, 1975. p. , 25

[294] "Noticiario". Vida Escolar 1 (Octubre, 1958), 47 y "Noticiario. España". Vida Escolar 2 (Noviembre, 1958), 46. Organismo responsable de auspiciar una "pedagogía

en circulación de *Vida Escolar*[295]. Para Agustín Escolano estas iniciativas son una clara muestra de voluntad modernizadora del sistema en el umbral del paso de la autarquía al período tecnocrático del régimen franquista[296]. Sin embargo, el análisis de las aportaciones que, en la perspectiva de una verdadera innovación, realmente suponen estas creaciones, como ha señalado el profesor Mayordomo[297], está todavía por hacer, pero atendiendo al pesado fardo que suponen las limitaciones estructurales del sistema educativo franquista no creo que sea muy aventurado presumir que, a la fuerza,

---

tecnoburocrática" [VIÑAO, A.: Op. Cit. p. , 110. Idéntica apreciación en MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: L´escola a Catalunya sota el franquisme. Op. Cit. pp. , 65 y 72], que tendrá un papel fundamental en el proceso de racionalización curricular de contenidos y métodos, hasta el punto de que para algún autor "es el auténtico responsable de la única gran reforma curricular que hemos tenido en España desde el fin de la guerra", de tal forma que "cristalizaron las formas curriculares que aún hoy predominan en buena parte de nuestras escuelas". BELTRÁN LLAVADOR, Francisco: "El currículum de la educación primaria en la frontera de la transición política". En Paniagua, Javier y SAN MARTÍN, Angel (eds): Diez años de educación en España (1978-1988). Anales del Centro de Alzira de la UNED. Vol. 5. Alzira. Diputación de Valencia, 1989. pp. , 234-235 y 237.

[295] La creación del Centro impulsa la edición de Vida Escolar cuyo primer número aparece en octubre de 1958. Los propósitos de innovación son expuestos en TENA ARTIGAS, Joaquín: "Presentación". Vida Escolar 1 (Octubre, 1958), 1 y en MAÍLLO, Adolfo: "Propósitos". Vida Escolar 2 (Noviembre, 1958), 2. En marzo de 1970 tiene 91.000 ejemplares de tirada.

[296] ESCOLANO BENITO, Agustín: «Los comienzos de la modernización pedagógica del franquismo (1951-1964)». Revista Española de Pedagogía 192 (1992), 300. También su trabajo «Discurso ideológico, modernización técnica y Pedagogía crítica durante el franquismo». Historia de la Educación 8 (1989), 7-27. Actualización que, de todas formas, cuestiona muy poco de la esencialidad nacional-católica que impregna el sistema educativo del régimen.

[297] MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: «Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975)». En ESCOLANO, Agustín y FERNANDES, Rogério (eds.): Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975). Zamora. Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997. p. , 163.

fueron de alcance limitado. En cualquier caso, lo que resulta evidente es la persistencia de esa voluntad modernizadora del régimen franquista también durante los años sesenta. Sin embargo, sus planteamientos y realizaciones no van a suponer – incluso en su vertiente más modernizadora – renuncia alguna a los principios ideológicos esenciales que sustentan el régimen autoritario surgido de la guerra civil.

Obviamente, la puesta en marcha de la reforma educativa en 1970 concentra un esfuerzo organizativo importante para respaldarla en la perspectiva de la innovación. Antes incluso de la promulgación de la Ley General de Educación, el Ministerio de Educación ha creado el instrumento de apoyo técnico a esa reforma en lo referente a la adecuación de la cualificación profesional del profesorado a las nuevas exigencias que la Ley plantea. Un Decreto de 24 de julio de 1969 creará los Institutos de Ciencias de la Educación en el seno de las Universidades pero vinculados directamente al Ministerio hasta 1983. La iniciación pedagógica del futuro profesorado de secundaria, la formación en ejercicio de todo el profesorado, la investigación educativa, y el asesoramiento técnico conforman sus objetivos esenciales. Su función, en la perspectiva del rendimiento y la calidad, será integrada en los proyectos específicos del III Plan de Desarrollo con toda la retórica que supone hacerlo sin concederle a la nueva institución una plantilla básica[298].

A pesar de que según pasan los años de aplicación de la L.G.E. la exigencia de eficiencia a los ICEs se juzga como básica en el éxito de la reforma por poder contar con un profesorado adecuadamente preparado, el desempeño de su tarea será valorado de forma desigual. Mientras que para algunos "Los ICEs acabaron por consagrar una forma degenerada de

---

[298] COMISARÍA DEL PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL: III Plan de Desarrollo Económico y Social. Madrid. Imprenta del Boletín Oficial del Estado, 1971. p. , 149. PÉREZ PEÑASCO, Alfonso: "Educación (síntesis)". En VV. AA.: Síntesis actualizada del III Informe FOESSA. Madrid. Euramérica, 1978. p. , 115.

cualificación que dio en llamarse «cursillismo»"[299], para cualificados analistas como Jordi Monés, la valoración global que puede hacerse de la labor de los ICEs en Cataluña a favor de la innovación educativa es positiva[300]. Entiendo que la clave para la comprensión de análisis tan opuestos está en la gran disparidad observable en la tarea de unos ICEs forzosamente bien diferentes unos de otros, que actúan en universidades muy heterogéneas, y con contextos socio-económico-políticos también muy dispares. En la perspectiva del asunto concreto de la investigación educativa, el propio Ministerio, en el balance que hace de ella entre 1970 y 1977, es claro: "destaca la desconexión entre la investigación y la puesta en marcha de la reforma. No ha sido fácil establecer la necesaria coordinación entre investigadores, administradores y docentes"[301].

La pervivencia de esas estructuras franquistas para el impulso a la innovación y la mejora de la educación no es vista, desde la oposición política que milita en el trabajo por el cambio educativo en una perspectiva

---

[299] BELTRÁN LLAVADOR, Francisco: Op. Cit. p. , 238. Una visión muy positiva de la labor de los ICEs, bien contraria a ese juicio, puede verse en: ESCUDERO ESCORZA, Tomás y UBIETO ARTETA, Agustín: "Los Institutos de Ciencias de la Educación y el MEC: unas relaciones controvertidas". En PANIAGUA, Javier y SAN MARTÍN, Angel (eds): Op. Cit. pp. , 115-149. Sobre su función investigadora: ESCOLANO, Agustín: "La investigación educativa en los Institutos de Ciencias de la Educación". Studia Paedagogica 9 (1982), 3-14. Villar Palasí, en una entrevista en 1980 sobre la L.G.E., se muestra de acuerdo en señalar la incapacidad de la mayoría de los ICEs para proveer la formación y el reciclaje del profesorado que tenían como objetivo. "Entrevista. Villar Palasí. Diez años después". Cuadernos de Pedagogía 65 (Mayo, 1980), 25.

[300] MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: L´escola a Catalunya sota el franquisme. Op. Cit. pp. , 142-143.

[301] MEC: España. El desarrollo de la educación en 1977-78 y 1978-79. Informe a la 37.ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, julio 1979. Madrid. MEC, 1979. p. 68. La creación del I.N.C.I.E. en marzo de 1974 como un elemento más de investigación en la Red de ICEs y de coordinación de estos y el seguimiento de los Planes Nacionales de Investigación educativa no mejora la situación.

democrática, como un hecho precisamente positivo. El Partido Comunista de España en 1970, al analizar la situación del maestro en lo referente a su perfeccionamiento en ejercicio, señala que "Los llamados «Centros de Colaboración Pedagógica» en los que se supone que el maestro acude a ponerse al día, a perfeccionarse y a intercambiar experiencias con sus colegas, son conferencias engoladas, unas veces de abstrusas disquisiciones y otras de informaciones y novedades didácticas de allende las fronteras, inaplicables de todo punto. Cuando los maestros intentan intervenir y plantear problemas más concretos y vinculados con la realidad que tocan cada día, la Presidencia les manda callar – como suena – y les hace sentarse de nuevo"[302]. Además, la autoridad gubernativa encuentra en la existencia y función de esas estructuras – los ICEs – la coartada y justificación para reprimir cualquier acción alternativa[303]. Son instituciones vistas

---

[302] ANÓNIMO: La enseñanza en España. Prólogo de Juan Diz. Colección Ebro. París. Editions de la Librairie du Globe, 1970. p. , 44. Ignacio Fernández de Castro señala como autores de la obra a dos miembros del Equipo de Estudios. FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio: Reforma educativa y desarrollo capitalista. Informe crítico de la Ley de Educación. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1973. p. , 211. Ese trabajo y el suyo propio formarían parte de un proyecto general de investigación más amplio: "Clases sociales en España en la hora actual".

[303] El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia y los freinetistas de la Asociación Española por la Correspondencia Escolar y la Imprenta en la Escuela intentan organizar la I Escola d´Estiu del País Valenciano a celebrarse entre el 2 y el 6 de septiembre, orientada a la reflexión sobre la necesaria normalización lingüística, una mayor formación pedagógica del profesorado y una comprensión cabal del contexto en el que trabaja, el conocimiento de métodos activos y la exposición y difusión de experiencias ya desarrolladas. A finales de junio afrontan el inevitable trámite de pedir la pertinente autorización gubernativa. El Gobernador contesta el viernes 29 de agosto: "(...) solicitando autorización para organizar un cursillo de formación profesional, para profesores de técnicas y métodos pedagógicos (...) le significo que para atender a la formación del profesorado existen las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y dos Institutos de Ciencias de la Educación a quien el art. 73-3 de la Ley General de

con no poca desconfianza por algunos de los colectivos que laboran en distintas partes del país por la renovación pedagógica[304].

2. El revulsivo de la Ley General de Educación. La renovación pedagógica se fortalece

La existencia de un contexto tan poco favorable para el cambio social y educativo no impide el surgimiento de esfuerzos e iniciativas orientados en la perspectiva de la renovación pedagógica. Una coyuntura muy propicia para ello va a ser el momento de la puesta en marcha de la reforma educativa que impone la Ley General de Educación. El editorial del extra de *Cuadernos para el Diálogo* dedicado en 1973 a la enseñanza básica y media en el país, constata que "en un contexto oficial de rutina, parálisis e inmovilismo, el mundo de la educación bulle, de algún modo está vivo y *parece* (c.o.) experimentar un fuerte proceso de cambio"; entre otras cosas, porque "una de las consecuencias más patentes de la presente reforma es precisamente haber provocado de manera consciente y abierta esa agitación de ideas"[305]. No cabe duda de que ese bullir de ideas,

---

Educación les asigna esta función". "Educación. Noticia". Cuadernos de Pedagogía 10 (Octubre, 1975), 39. Yentrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003. Esta entrevista y la que se citará de Daniel Gil forman parte de un proyecto de investigación en el que participo dirigido por Jordi Monés sobre "La Renovació Pedagògica, 1952--1980" y financiado por el Institut d'Estudis Catalans.

[304] Por ejemplo, los maestros impulsores de la Escuela de Verano de Aragón en 1977 reclaman el apoyo oficial a su iniciativa y a toda aquella que favorezca la formación del profesorado en la perspectiva de la renovación pedagógica, pero, explícita y contundentemente, rechazan «los cursillos impartidos por el ICE, que obedecen generalmente a necesidades burocráticas del acceso a la docencia oficial y pretenden una actualización meramente tecnocrática del sistema educativo». «Manifiesto de la Escuela de Verano de Aragón-77. EVA». Cuadernos de Pedagogía 35 (Noviembre, 1977), 19.

[305] "Presentación. ¿una reforma a la deriva?". Cuadernos para el Diálogo extra XXXIV (Abril, 1973), 4.

reflexiones y debates en torno a la educación se ve claramente favorecido – además de por el hecho de que la preocupación de las clases medias por la educación la trae al primer plano social durante los últimos años del franquismo – por la cada vez mayor presencia editorial de la temática educativa. La paulatina aparición en la primera mitad de los años setenta de obras fundamentales del debate pedagógico que se afronta en Europa proporciona argumentos y elementos con los que construir la crítica a la realidad educativa española del momento; pero, más todavía, esas lecturas ayudan a preparar la construcción del cambio, de la alternativa en educación, de la renovación pedagógica en la práctica diaria de las escuelas y en el trabajo de formación profesional pedagógica en compañía de colegas que se desarrolla en los escasos ámbitos de discusión educativa que el régimen permite. Es la inexistencia en el franquismo, por razones obvias, de vías normalizadas para la penetración y difusión de teorías pedagógicas alternativas de orientación crítica a través de lo que en democracia debería ser su cauce natural, las Secciones de Pedagogía y las Escuelas Normales, lo que realza el papel fundamental que tiene la tarea editora en ese terreno al propiciar un efecto necesariamente multiplicador de los planteamientos renovadores entre los maestros y profesores en ejercicio y los estudiantes de Magisterio.

En realidad, salvando la posibilidad no demasiado complicada de encontrar en las librerías de viejo bastantes obras del fondo editorial de la *Revista de Pedagogía* de Luzuriaga, las posibilidades del profesorado de acceder a obras fundamentales del pensamiento pedagógico más renovador, que no se les recomendaban en las Escuelas Normales sino de manera excepcional y privada[306], no eran excesivas. La labor de grupos de enseñantes de orientación libertaria que ponían en circulación a comienzos de la década de los setenta trabajosas y artesanales ediciones ciclostiladas clandestinas de *La Escuela Moderna* de Ferrer Guardia, *La Pedagogía del*

[306] Entrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003.

oprimido de Paulo Freire, o pequeños manuales y cartillas de educación sexual para la escuela primaria previamente publicados en países nórdicos, tenía, a la fuerza, una limitada influencia. Pero el cambio en ese terreno se abre paso. Así se señala desde *Cuadernos para el Diálogo*: "Hasta hace unos años se carecía en España de una bibliografía, siquiera somera, no sólo sobre Freinet, sino también sobre las aportaciones teóricas y prácticas esenciales de la segunda mitad de nuestro siglo. Hoy, en cambio, son muchas las obras que pueden leerse en idiomas peninsulares sobre este tema. Biografías, ensayos, obras completas, manuales, tratados, trabajos en equipo, experiencias diversas, etc. Montessori, Decroly, Piaget, Makarenko, Freinet... son algo más que unos nombres apenas conocidos y minoritariamente leídos en su área de origen: son autores con muchas páginas asequibles a todo el estamento interesado"[307]. El panorama editorial español había empezado a tener cambios significativos con la irrupción de nuevas empresas dispuestas a hacer circular obras para sociedades democráticas en un contexto autoritario-represivo. Es el caso de la propia *Cuadernos para el Diálogo*[308] o de ZYX fundada en Madrid en 1963. Además, Fondo de Cultura Económica, nacida en México en 1934, se abre en España en 1963 con Javier Pradera como primer responsable, y, por su parte, Siglo XXI se establece en Madrid en 1967. Especialmente está última, en el área educativa propiciarán la recepción de obras clave. Ambas servirán de marco a la entrada de obras pedagógicas significativas editadas en México de Freire, Freinet, A. Vasquez y F. Oury, Ch. Baudelot y R. Establet o A. S. Neill. Son, sin embargo, editoriales españolas, catalanas más exactamente

---

[307] SALÓ, Nuria: "Nota sobre Freinet". Cuadernos para el Diálogo (Septiembre, 1972), 36. Cfr. En el mismo número toda la bibliografía recomendada en la "Información bibliográfica del mes. Pedagogía".

[308] Más importancia tienen, si cabe, los números monográficos de la revista, que acoge la colaboración de buena parte de ese "maquis intelectual" del que habla Umbral en 1999, dedicados en 1968 a la Universidad, en 1970 a la L.G.E. y en 1973 a la enseñanza básica y media en España.

en su mayoría, las que desbordan el sector consolidado de empresas editoras de obras funcionales a las orientaciones más tecnocráticas de la enseñanza derivadas de la aplicación de la Ley General de la Educación, dando a conocer, en traducciones de ediciones francesas e italianas sobre todo, por primera vez para muchos docentes, algunas obras esenciales dentro de las corrientes más críticas en educación con una dinámica que a partir de 1976 será febril. En toda esta nueva situación editorial tiene un papel importante la constitución en 1970 de Distribuciones de Enlace: Barral Editores, Edicions 62, Laia, Cuadernos para el Diálogo, Fontanella, Anagrama, Lumen y Tusquets Editores creada el año anterior. Comienzan a menudear las ediciones de obras pedagógicas fundamentales por lo que tienen de apertura a corrientes alternativas y críticas en materia de educación. Una mención muy especial merece el trabajo de sustento a la renovación pedagógica que supone la obra editorial de Nova Terra, Estela, Fontanella, Laia y Avance.

En ese contexto, aquejados, por distintas razones, de una evidente esclerosis los enfoques montessorianos o decrolinianos[309], y teniendo una extensión muy limitada – Salamanca y Madrid – las experiencias milanianas[310], será el movimiento freinetista el que aglutinará un mayor número de maestros, experiencias, coordinación, y presentará un carácter más homogéneo. Evidentemente, el importante respaldo editorial ahora señalado

---

[309] Palacios, Jesús: La cuestión escolar. Críticas y alternativas. Barcelona. Laia, 1979. p. , 90.

[310] En 1971 empieza a funcionar en Salamanca la Casa Escuela Santiago Uno con esa orientación. En la misma ciudad, en diciembre de 1973 tiene lugar el I Seminario de Estudios sobre Barbiana al que asisten 40 maestros. En abril de 1981 de nuevo en Salamanca se celebra el I Encuentro Español de Pedagogía Milaniana con los auspicios del ICE de la Universidad. GARCÍA LÓPEZ, Carlos: "Primer encuentro español de pedagogía milaniana". Cuadernos de Pedagogía 89 (Mayo, 1982), 21-22. En este mismo número, "Barbiana en España. Experiencias", se presentan tres ensayos milanianos en el país. pp. 13-20.

juega un destacado papel en la difusión del movimiento[311] una vez que en 1969 en Santander se celebrase el I Encuentro peninsular de Técnicas Freinet con la asistencia de medio centenar de maestros de Cataluña, País Vasco y Valencia sobre todo y algunos representantes de Santander, Asturias y Madrid. Unos maestros que entran en contacto con Freinet y sus teorías a través de los viajes a Francia – un método muy cervantino: el viaje y la lectura para aprender mucho. Unos docentes que cuando empiezan a coordinarse, mediada la década de los sesenta, desconocen todavía la existencia de experiencias freinetianas en los años treinta no sólo en el País Valenciano o Cataluña, en una excelente demostración de la efectividad con la que el régimen franquista borra toda huella de la renovación pedagógica del primer tercio del siglo XX español, en especial de la etapa republicana[312].

---

[311] La editorial Laia firma con Élise Freinet un acuerdo de cesión de derechos que contempla la reversión de un porcentaje de los beneficios de las ventas en nuestro país para financiar las actividades del movimiento freinetista en España. Entrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003. E "Informe Freinet". [Editorial Laia] Barcelona, 1972. p. , 1.

[312] Entrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003. Monés sostiene que ese fenómeno de la "construcción" en el vacío de una renovación pedagógica que desconoce las experiencias previas hasta la II República también se produjo en Cataluña para el caso de los maestros, pero no tanto para el profesorado de secundaria que si logra mantener los vínculos con ese pasado. Conversación abierta con Jordi Monés y Jaume Carbonell en el Intitut d´Estudis Catalans, Barcelona, 15 de julio de 2003.Un relato pormenorizado de la evolución y posiciones del movimiento freinetista en España desde el curso 1964-65 puede verse en ZURRIAGA, Ferrán: "La segunda época de la experiencia Freinet en España". En VV. AA.: La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. Madrid. Zero-ZYX, 1979. pp. 76-112. También los trabajos publicados en el dossier "Freinet y el movimiento de Escuela Moderna". Kikiriki 40 (Marzo--Mayo, 1996). El caso gallego en concreto puede verse en CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel; DAPÍA CONDE, M.ª Dolores; y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Reyes: "A penetración da pedagoxía Freinet en Galicia e Portugal" y COSTA RICO, Antón: "A renovación pedagóxica en Galicia: dimensión organizativa e perspectiva histórica (1970-1990)". En CID FERNÁNDEZ,

El freinetismo al abogar por una educación popular desarrolla necesariamente una lucha antifranquista, y en ello coincide con otros grupos de enseñantes que, a duras penas, intentan llevar a cabo en sus escuelas prácticas alternativas. Gru-pos renovadores forzosamente minoritarios[313] que buscan actuar como colectivos que se reúnen y debaten acerca de cuestiones sociopedagógicas en los intersticios institucionales corporativos y eclesiales sobre todo, y que encuentran en el campo de escuela privada uno de sus territorios privilegiados de actuación. Un hecho que limita su influencia y que, forzosamente, perfila un nivel elitista y poco popular hasta la transición. Los trazos característicos – tal y como los fija Jordi Monés – que definen estas acciones de renovación pedagógica los ejemplifican muy bien las escuelas de "Coordinació Escolar" y otros centros igualmente vinculados a la Institució Pedagògica Rosa Sensat. Son escuelas que, a pesar del clima de represión social y política, han roto con el modelo escolar autoritario y están comprometidas en la aplicación de los postulados de la escuela activa mediante la realización de los métodos de la Escuela Nueva, en especial Montessori, Décroly y Freinet. Que, al margen de las disposiciones legales, implantan en los años sesenta la coeducación[314], introducen la educación sexual, las áreas de expresión

---

Xosé Manuel; DAPÍA CONDE, M.ª Dolores; y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Reyes (Coords.): Por unha escola do pobo. No centenario de C. Freinet (1896-1996). Universidade de Vigo, 1997. pp. , 51-70 y 75-87 respectivamente. Una reflexión sobre el significado de la experiencia asturiana por una de las fundadoras del movimiento Freinet en esa región en GARCÍA, Ana Mari: "Paixon pedagóxica. Unha visión particular da H.ª do MCEP". En la misma obra, pp. , 31-35.

[313] CARBONELL, Jaume: "De la Ley General de Educación a la Alternativa de Escuela Pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza". Revista de Educación N.º Extraordinario "La Ley General de Educación veinte años después" (1992), 248-249.

[314] El Consejo Nacional del Movimiento reclamaba en 1969 que se fijase un criterio de coeducación "a la luz de la enseñanza de la Iglesia católica". El Consejero Nacional Adolfo Muñoz Alonso advertía el mismo año que "no hay que confundir

plástica y musical, afianzan la lengua catalana como vehículo de enseñanza y convivencia escolar, desarrollan métodos de gestión cooperativa, implican activamente a los padres en el manejo de la escuela y en la educación de los hijos, y normalizan la formación permanente de su profesorado[315].

Este trabajo de renovación se ve otra vez fortalecido por vía editorial cuando el monolítico mundo de las revistas oficiales de educación o paraoficiales corporativas se rompe con la aparición de propuestas que apuestan sin ambages por la defensa de una renovación pedagógica comprometida y transformadora de la sociedad española. *Cuadernos de Pedagogía*, con Fabricio Caivano y Jaume Carbonell en la redacción[316], aparece en enero de 1975 dirigida a "hacer públicas las ambiciones de renovación escolar y, por tanto, social; a dar a conocer las reflexiones e inquietudes de todos los profesionales de la enseñanza, a reunir ese disperso pensar individual, o de núcleos más o menos amplios, para que se reencuentren en un espacio común y se transformen en un hacer colectivo", con el objetivo de propiciar "la reflexión, el intercambio, la polémica, la crítica y las alternativas para la construcción de una enseñanza popular y científica,

---

coeducación con cohabitación; la educación en común y la educación sexual son cosas distintas". Y, también por esas fechas, un educador madrileño declaraba al diario Pueblo que se debe intentar "convivan niños y niñas normales; no ángeles con fulanas o ingenuas con golfos". Por lo demás, un Decreto de 10 de enero de 1969 daba facilidades para establecer la coeducación "donde y cuando convenga". "La educación que construye la juventud". SP (13-VII-1969), 30.

[315] MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: L´escola a Catalunya sota el franquisme. Op. Cit. pp. , 246-247. También COL.LECTIU D´ESCOLES PER A L´ESCOLA PÚBLICA CATALANA (CEPEPC): "Les escoles del CEPEPC: un llarg camí cap a l´escola pública". En VV. AA.: Moviment obrer i educació popular. Palma de Mallorca. ICE de la Universitat de les Illes Balears, 1986. pp. , 197-205.

[316] Las vicisitudes de la preparación de su nacimiento, las personas que además de Caivano y Carbonell impulsan el proyecto, fuertemente apoyado por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Barcelona, pueden verse en CAIVANO, Fabricio y CARBONELL, Jaime: "C. de P. visto desde dentro". Cuadernos de Pedagogía 100 (Abril, 1983), 5-9.

para una defensa intelectual y material del profesional de la misma". Quiere, además, constituirse en "una tribuna y un instrumento para las aspiraciones pedagógicas y didácticas, pero también profesionales, culturales y cívicas de todo el que, como maestro, alumno o padre, desee un cambio en su práctica cotidiana acerca de la escuela"[317]. Pocos meses más tarde, en marzo, después de un número cero previo de difusión, aparece *Perspectiva Escolar,* vinculada a Rosa Sensat. En ese número cero se reclaman continuadores de una tradición catalana en el primer tercio del siglo XX de periodismo especializado en educación que les obliga a "recuperar el tiempo perdido"[318]. Pero no sólo eso. El contexto social es bien diferente, y en materia de educación tiene unos problemas concretos a los que hacer frente: insuficiente cobertura de las necesidades de plazas escolares, incumplimiento de la gratuidad, pobre calidad de la educación, escasa atención a la educación preescolar, doble titulación al final de la E.G.B., problemas del B.U.P., falta de democratización de la Universidad, inestabilidad laboral del profesorado no funcionario remunerado con bajos sueldos, o insensibilidad ante el tema de la lengua propia en las escuelas catalanas. Son problemas que no admiten remedios parciales porque "El que està en joc en tota aquesta problemática és l'estructuració d'un sistema educatiu, realment gratuït per a tothom, de qualitat científica i humana, amb un estatut digne per als ensenyants, amb una participació o gestió democrática de tots els sectors afectats". Frente a ellos no caben las soluciones que el Ministro Martínez Esteruelas quiere dar por esas fechas a la participación, ni, desde luego, reducir toda la problemática educativa del país a que "el mundo asiste a un planteamiento subversivo generalizado, protagonizado por minorías coherentes con propósito decidido"[319]. Para

---

[317] "Presentación". Cuadernos de Pedagogía 1 (Enero, 1975), 1.

[318] "Presentación" [Sin título]. Perspectiva Escolar 0 (Desembre, 1974), 1.

[319] MARTINEZ ESTERUELAS, Cruz: 10/2/75. Política educativa. Intervención del señor Ministro de Educación y Ciencia en Sesión informativa ante las Cortes españolas. Madrid. M.E.C., 1975. p., 44.

Rosa Sensat sólo cabe encontrar respuestas a esos problemas "en una organització democrática de l´ensenyament on tinguin cabuda les necessitats sentides i asumides per la base i on la mateixa base pugui donar solucions reals"[320]. Finalmente, en mayo del mismo año aparece en Valencia *Escuela 75*, el intento de consolidar una revista de educación que desbordase el limitado marco en que se habían movido publicaciones periódicas previas del Seminario de Pedagogía del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia. Su pervivencia será muy corta y la desaparición está vinculada a la disminución de la actividad del propio Seminario. Una labor que como la del Colegio de Madrid cristalizará en la elaboración de una Alternativa Democrática a la enseñanza.

3. Los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados y las Alternativas Democráticas en la enseñanza, 1975-1976

La acción auspiciada desde los Colegios de Doctores y Licenciados tiene un importante papel dinamizador de la crítica a la L.G.E., pero no se ciñe solamente a esa tarea. En algunos de ellos se constituyen grupos activos de reflexión y trabajo de profesores de diferentes ideologías – comunistas, socialistas, cristiano-marxistas, independientes – pero con un denominador común antifranquista que tratan de sentar las bases para una verdadera renovación pedagógica de la enseñanza. Tanto porque intentan en sus aulas, incluso aislada y minoritariamente, acometer el desarrollo de prácticas pedagógicas activas y no autoritarias y participativas, reflexionando e investigando cooperativamente con sus colegas, como porque con esa tarea van definiendo un marco alternativo en el que asentar en el medio plazo las certidumbres, principios y objetivos que debían guiar una reforma democrática de la enseñanza en España. Todo ello actuando en un medio en el que la posibilidad de innovación está limitada por las condiciones estructurales del sistema que la obstaculizan: escasas inversiones en edu-

[320] "Presentación". Perspectiva Escolar 1 (Març, 1975), 1.

cación, ratio elevado que impide métodos activos, no disponibilidad de tiempo para el perfeccionamiento del profesor que además ve negada su participación real en la gestión de la enseñanza, laboralmente[321], pero también en el plano político porque "El desarrollo del espíritu crítico que los modernos métodos implican está en contradicción flagrante con la ausencia de libertad de expresión y con la sumisión obligada de los contenidos de la enseñanza a dogmas político-religiosos preestablecidos. El desarrollo del espíritu crítico de la juventud supone para el régimen franquista su negación misma"[322]. Un excelente ejemplo, resumen creo, de otras iniciativas similares en algunas ciudades españolas es el *Seminario de Pedagogía* de Valencia en funcionamiento desde el curso 1965-66 con un trabajo que también desarrollarán otros grupos parecidos que están activos en 1974 en Barcelona, Madrid, Alicante, Murcia o Málaga[323]. Cada vez más, en gran medida por la creciente conflictividad de la enseñanza y por la imposibilidad de su resolución en el marco político que la acoge, los esfuerzos se presentan en un plano más global que fuerce una solución política de signo democrático para remediar el conjunto de problemas que padece la enseñanza en España. La victoria en diciembre de 1973 de plataformas progresistas en buena parte de los Colegios, potencia la discusión y el debate frente al anquilosamiento burocrático de la mayoría de las Directivas provinciales hasta ese momento. Su empeño y compromiso generará un proceso de trabajo de reflexión y debate que, finalmente,

---

[321] Los miembros del Col.lectiu d'educació de profesores valencianos añaden a todo eso la pésima formación recibida en la Escuelas Normales como lastre para cualquier compromiso con la innovación educativa. COL.LECTIU D'EDUCACIÓ: "La E.G.B. en España". En VV. AA.: La enseñanza en España. Madrid. Alberto Corazón, 1975. pp. 222-223.

[322] ANÓNIMO: La enseñanza en España. Op. Cit. p. , 141.

[323] Para conocer las actividades del Colegio de Madrid está el trabajo de PUELLES BENÍTEZ, Manuel de: El Colegio de Doctores y Licenciados en Madrid. Madrid. Espasa-Calpe, 2000.

alumbrará la Alternativa Democrática en el terreno de la enseñanza en confluencia con otros grupos e instituciones que a lo largo de 1975 y 1976[324] presentan documentos planteando un marco alternativo para la educación en España[325].

---

[324] Ya en 1970, con la nueva Ley General de Educación a punto de ser aprobada en las Cortes, se plantea desde el Partido Comunista la necesidad inexorable de una "revolución de la enseñanza" como "parte de la revolución de estructuras que España necesita". En los llamados "Principios generales para una reforma democrática" encontramos lo esencial de lo que luego serán las Alternativas para la enseñanza. Consideran que la educación es responsabilidad del Estado, y debe comenzar por garantizar la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 16 años – preferible a priorizar la preescolar por ejemplo 4-14 años – creando los centros estatales que se necesiten y dotándolos con un profesorado bien formado encuadrado en un cuerpo único de enseñantes. Plantean el control estatal de la privada. Deploran cualquier monopolio ideológico en la escuela, sostienen la libertad de cátedra, y se oponen a la enseñanza de la religión en el horario de clase y contando en el expediente académico. Reclaman la enseñanza en lengua propia en Cataluña, Euskadi, Galicia y garantías para Valencia y Baleares. Abogan por la coeducación y la educación sexual y por unas relaciones no autoritarias profesor-alumno y participación de éste en la enseñanza. Están en contra de la especialización prematura, defienden las actividades manuales obligatorias en toda la enseñanza y la potenciación de la gimnasia y los deportes. Por último, proponen que la educación especial esté a cargo del Estado. DIZ, Juan: "Prólogo". ANÓNIMO: La enseñanza en España. Op. Cit. pp. , 8-9 y los "Principios" en pp. , 127-152.

[325] Un proceso que arranca con la reunión nacional de representantes de los Colegios de distrito universitario que se celebra en Madrid los días 27 y 28 de junio de1974 y que supone un aldabonazo importante por el documento que generan. "Reunión Nacional de Colegios de Doctores y Licenciados". Seminario de Pedagogía. Colegio Oficial de Doctores y Licenciados Valencia (Septiembre, 1974), 13-21. En otro contexto y con otras referencias más generales, cabe igualmente hacer mención de las Conclusiones aprobadas en el III Congreso de la Formación en Barcelona en noviembre de 1974. Una reunión que contó con un muy amplio respaldo y participación en su organización. VV. AA.: Planificación Educativa. Barcelona. Nova Terra, 1975. pp. , 7-8. Desde la denuncia del fracaso de la reforma educativa de la L.G.E., sobre todo por la falta de participación social, se plantean una serie de opciones que sirvan como "posible alternativa al sistema

Con ese marco de referencia, los Colegios siguen trabajando en los meses siguientes. El de Madrid aprueba en su Junta General de 26 enero 1975, con más del noventa por ciento de respaldo de los 1.500 asistentes, la apertura de debates del documento "Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión" con el horizonte de finalizar el estudio en el mes de junio y de presentarlo a la opinión pública en octubre[326]. El de Valencia tiene listo en la primavera "Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano"[327]. Pero no son sólo los Colegios. El 11 de febrero de 1975 se celebra en Bellaterra una Diada Universitaria de la que surge una "Declaració de Principis. Per una universitat nova en una societat democràtica" elaborada por la Assemblea de Professors de la Universitat Autònoma de Barcelona[328]. El 22 de mayo del mismo año la Federación de Asociaciones de Vecinos de Barcelona, la Federación Diocesana de Padres de Familia, la Institución Rosa Sensat, la Asociación de Antiguos Alumnos de la Normal y el Colegio de Doctores y Licenciados presentan

---

educativo actual". Así, defienden una escuela pública, aconfesional, mixta, gratuita, con un ciclo único, con enseñanza en lengua materna y con participación en la gestión de los sectores afectados. "Conclusiones del III Congreso de la Formación". Escuela 75 2 (Septiembre-Octubre, 1975), 17.

[326] El Decano del Colegio, Eloy Terrón, pocos días después, es citado a declarar ante el Juzgado de Orden Público en relación con las reivindicaciones aprobadas allí demandando la existencia de las libertades democráticas fundamentales, y durante algunos días la policía intimidó a los colegiados que acudían a la sede. GONZÁLEZ YUSTE, Juan: "Madrid: la asamblea del Colegio de Doctores y Licenciados por la democratización de la enseñanza". Cuadernos de Pedagogía 3 (Marzo, 1975), 23-24. Y GARCÍA PÉREZ, Alfonso: "Madrid: Dos alternativas para la enseñanza". Cuadernos de Pedagogía 6 (Junio, 1975), 39.

[327] "Una alternativa para la enseñanza en el País Valenciano". Escuela 75 1 (Mayo, 1975), 21-26.

[328] "Declaració de Principis. Per una universitat nova en una societat democràtica". Escuela 75 1 (Mayo, 1975), 19-21.

un "Documento sobre la problemática actual de la enseñanza"[329]. Por último, la Declaración aprobada por la Asamblea General de la X Escola d'Estiu de Barcelona el 11 de julio "Per una nova escola pública", como documento de trabajo para posteriores discusiones, es asimismo un instrumento fundamental en el debate educativo de esos momentos y no sólo en Cataluña[330]. Todos los pronunciamientos buscan definir un marco global

---

[329] "La hora de las alternativas. Barcelona: Documento sobre la problemática actual de la enseñanza". Cuadernos de Pedagogía 6 (Junio, 1975), 38-39.

[330] "Noticia de la X Escola d'Estiu de Barcelona". Perspectiva Escolar 4 (Octubre, 1975), 99-101; "La Declaració de la X Escola d'Estiu". Perspectiva Escolar 7 (Maig, 1976), 53-54; "Por una nueva escuela pública. Declaración de la X Escola d'Estiu de Barcelona: documento de trabajo". Cuadernos de Pedagogía Suplemento n.° 1 (Octubre, 1975), 3-11, y "Por una nueva escuela pública". En BOZAL, Valeriano: Una alternativa para la enseñanza. Madrid. Centropress, 1977. pp. , 182-208. En esa coyuntura fueron bastantes más alternativas las que se plantearon. Además de la obra de Bozal resulta muy útil la consulta del trabajo de MARTÍNEZ MARTÍN, Miguel et al.: Alternativas presentadas al sistema educativo actual: estudio comparado. Barcelona. Seminario de Estudios Pedagógicos, Universidad de Barcelona, 1976; el de RUÍZ OLABUÉNAGA, J.I.; MARROQUÍN, M. y LAIBARRA, G.: Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo. Madrid. Narcea, 1977, y la aproximación sintética de PÉREZ PEÑASCO, Alfonso: Op. Cit. pp. , 138-148. Otros textos no contemplados en esas obras, por ejemplo: O'MALLEY, Pamela (coord.): Anteproyecto de alternativa democrática a la enseñanza. Introducción de José Sandoval. Madrid. Cenit, 1977. Y OTANO, Luis: La escuela pública vasca: una alternativa a la enseñanza en Euskadi. Bilbao. Adarra, 1978. Las propuestas socialistas pueden verse en F.E.T.E.: La U.G.T. y la enseñanza. Prólogo de Nicolás Redondo. Madrid. Akal, 1976, y EQUIPO "JAIME VERA": La alternativa socialista del P. S.O.E. Madrid. Cuadernos para el Diálogo, 1977, el capítulo "Enseñanza y socialismo" de Luis Gómez Llorente, pp. , 107-136. Posiciones próximas al P. C.E. se encuentran en MARTÍNEZ PEREDA, Fernando; PORTELA, Paloma y O'MALLEY, Pamela: La enseñanza ante un futuro democrático. Madrid. Ayuso, 1977, en especial la parte III "La enseñanza ante un futuro democrático" pp. , 167-204. La posición del P. T.E. puede verse en PALAZUELOS, Enrique y RIAZA, Miguel: Cambiar la enseñanza: un sistema educativo, democrático y científico para los pueblos de España. Madrid. Manifiesto Editorial, 1978. pp. , 71-245. Asimismo en la

de cambio que les lleve a superar las respuestas a corto plazo marcadas por la incesante conflictividad y lucha en la enseñanza. Son conscientes, sin embargo, de que para que "una renovación pedagógica pueda darse son necesarias unas condiciones sociopolíticas nuevas, con libertades democráticas. En este marco, el movimiento renovador general será impulsado colectivamente por los enseñantes conjuntamente con todas las demás fuerzas sociales"[331]. El Colegio de Madrid también entiende que "Una profunda reestructuración de la educación sólo es posible en el marco de la sociedad democrática"[332]. Desde *Cuadernos de Pedagogía*, como contrapunto a la exhortación de Manuel Fraga: "Dejemos de pedir a las reformas educativas lo que no pueden dar", consideran que "Las alternativas para la educación y los movimientos de enseñantes y padres están, a tientas y con dificultades, diseñando un sólido proyecto de futuro. Pero sólo podrán realizarse plenamente, sin mistificaciones ni adulteraciones, en el marco de una ruptura educativa, paralela a la ruptura política general que ha de darnos las condiciones mínimas para el ejercicio real de las libertades"[333].

---

perspectiva de izquierda marxista radical el texto de FLECHA, Ramón; LLORET, Catalina y GARCÍA, José Miguel: Transformemos la escuela. Barcelona. Vicente Álvarez editor, 1977. pp. , 104-137. También el de ANAYA SANTOS, Gonzalo: Una ruptura en la enseñanza. Valencia. Fernando Torres editor, 1977.

[331] "Por una nueva escuela pública". En BOZAL, Valeriano: Op. Cit. p. , 206. Así se había planteado por el P. C.E. ya en 1970 al señalar que "La transformación revolucionaria de la enseñanza que el país necesita sólo podrá llevarse a cabo tras el derrocamiento de la dictadura poniendo en juego las energías, la capacidad y el entusiasmo de las jóvenes generaciones que desplegarán su labor en la democracia y la libertad". ANÓNIMO: La enseñanza en España. Op. Cit. pp. , 152.

[332] "Una alternativa para la enseñanza. Bases de discusión". Escuela 75 1 (Mayo, 1975), 18.

[333] "La ruptura educativa (Editorial)". Cuadernos de Pedagogía 21 (Septiembre, 1976), 2. TERRÓN, Eloy: "La educación de la sociedad democrática y la alternativa de la enseñanza". Documentación Social 23 (Septiembre, 1976), 65-79.

El revulsivo social y político que, como elemento de debate a propósito de los problemas de la educación en España, suponen las Alternativas de la enseñanza es el resultado de la acción conjunta de diferentes colectivos con un objetivo común: una escuela pública de calidad para todos en una sociedad democrática. En el movimiento de enseñantes las preocupaciones y reivindicaciones de corte más estrictamente pedagógico son casi del todo invisibles hasta la transición, y se fijan en la petición de equiparación salarial entre docentes de la enseñanza pública y la privada, la exigencia de la adecuada dignificación salarial, la demanda de estabilidad para el profesorado, o la reclamación de contratos laborales[334]. A juicio de Gómez Llorente, "Ideológicamente el movimiento de trabajadores de la enseñanza cristaliza en la Alternativa, algunas de cuyas ideas básicas fueron apareciendo como artículos de los elementos más arraigados del movimiento de enseñantes de Madrid en diversas revistas a finales de los años sesenta"[335].

---

[334] Gómez Llorente no duda en afirmar que "El movimiento madrileño de enseñantes a lo largo de la década de los años sesenta es uno de los movimientos de trabajadores más tenazmente conducido, y a su vez con mayor hondura de pensamiento, a nivel político y profesional". GÓMEZ LLORENTE, Luis: "Enseñanza y socialismo". En EQUIPO "Jaime Vera": La alternativa socialista del P. S.O.E. Op. Cit. p. , 108. Sobre el movimiento de enseñantes puede verse DOZ, Javier y PÉREZ, Magdalena: "El movimiento de enseñantes en España". Zona Abierta 7 (1976), 50-66; BOZAL, Valeriano: Una Alternativa para la Enseñanza. Op. Cit. pp. , 61-88, y PÉREZ GALÁN, Mariano: "La Ley General de Educación y el movimiento de enseñantes". Revista de Educación N.° Extraordinario (1992), 311-321. Un debate teórico interesante acerca de la caracterización crítica del trabajo de los docentes, aunque limitada por estar referida de preferencia a la enseñanza privada puede verse en PRIETO, Carlos: "Elementos estructurales para un análisis de clase de los trabajadores de la enseñanza". El Cárabo 1 (Julio-Agosto, 1976), 61-75, y la contestación de BERMUDO ÁVILA, J.M.: "Los enseñantes. Críticas para un debate. Respuesta a Carlos Prieto". El Cárabo 4 (Enero-Febrero, 1977), 69-89. También FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio: Sistema de enseñanza y democracia. Madrid. Siglo XXI, 1980. pp. , 124-150.

[335] GÓMEZ LLORENTE, Luis: "Enseñanza y socialismo". Op. Cit. p. , 108.

Para el movimiento de renovación pedagógica las luchas estrictamente laborales de los primeros no constituyen, desde luego, su preocupación central. A ambos les une, eso sí, su confluencia en diferentes plataformas – Colegios de Doctores y Licenciados, Asociaciones de Antiguos Alumnos de Magisterio, Asociaciones de Vecinos, etc... – desde las que articulan luchas sociopolíticas de signo antifranquista. Así, el movimiento vecinal tiene un papel de una gran importancia en el trabajo por la mejora de la educación pública. En los barrios de la periferia de las grandes ciudades españolas, caracterizados por la infradotación estructural incluida la educativa, con necesidades que cubrir también en el terreno de la educación de adultos, tanto por los significativos niveles de analfabetismo como por el bajo nivel de estudios alcanzado, el debate crítico acerca de la realidad educativa está bien presente[336]. Es la confluencia de la lucha de barrios con el movimiento de enseñantes una vez que, sobre todo desde los primeros meses de 1975 pero ya con claridad en 1976 y 1977, enriquece sus postulados reivindicativos y sus movilizaciones con cuestiones no tan sólo corporativas y es capaz de hacer llegar a la sociedad la convicción de la necesidad de acabar con el pésimo estado de la enseñanza en el país, la que contribuye a cristalizar el éxito de las alternativas en concurrencia con el compromiso y apoyo que le dan asimismo los colectivos de la renovación pedagógica[337].

---

[336] FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio et al.: Barrios en lucha. Madrid. Ediciones Elías Querejeta, 1976. "La lucha de barrios en la Zona Norte de Madrid". Teoría y Práctica 1 (Noviembre, 1976), 16-31. CARBONELL, Jaume: "De la Ley General de Educación a la alternativa de la escuela pública...". Op. Cit. 245-248. Y FLECHA, Ramón; LLORET, Catalina y GARCÍA, José Miguel: Op. Cit. pp. , 73-81.

[337] CARBONELL, Jaume: "De la Ley General de Educación...". Op. Cit. pp. , 241--245. Las propuestas de las diferentes Alternativas tienen una influencia más que notable en la elaboración de los programas en educación de los partidos políticos en los primeros años de la transición. También es evidente que una serie de planteamientos básicos de dichas Alternativas son asumidos por los partidos políticos de izquierda en sus primeros

programas electorales. Por ejemplo, es visible el influjo en las bases pedagógicas de la Nueva Escuela Pública que propugna el P. T.E. [PALAZUELOS, Enrique y RIAZA, Miguel: Op. Cit. pp. , 84-89], o se comparten en el P. C.E. referentes comunes como Wallon, Merani, o Vygotsky. [MARTÍNEZ PEREDA, Fernando; PORTELA, Paloma y O´MALLEY, Pamela: Op. Cit. pp. , 66-121]. Se rastrean asimismo en la posición de la U.G.T.: "Una alternativa socialista para la enseñanza" y "Declaración socialista sobre las enseñanza" adoptada en el Congreso de la UGT de 1976 [F.E.T.E.: La U.G.T. y la enseñanza. Op. Cit. pp. , 29-47 y 63-71 respectivamente]. Todo el texto de Gómez Llorente – después de todo, Vicedecano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid cuando se elabora – es esencialmente la Alternativa en su crítica de la enseñanza autoritaria y clasista, su defensa de la escuela pública y la participación y gestión democrática de la enseñanza [GÓMEZ LLORENTE, Luis: "Enseñanza y socialismo". Op. Cit. pp. , 107-136]. Son posiciones claramente confrontadas con las que sostienen los partidos de la derecha y la Iglesia: Alianza Popular, el Partido Popular Democrático, el Partido Liberal en las tres formaciones que tiene en 1976, la Federación Demócrata Cristiana, la Federación Popular Democrática, o la propia Unión de Centro Democrático, y con la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza y la Conferencia Episcopal. Los distintos planteamientos de los partidos políticos pueden verse con detalle en: EQUIPO DE ESTUDIOS: "De derecha a izquierda. Los partidos políticos en España. (I)". Triunfo 699 (19-VI-1976), 36-43; "Los partidos políticos en España (II). Del centro a la socialdemocracia". Triunfo 700 (26-VI-1976), 39-45; "Los partidos políticos en España (III). Los socialistas". Triunfo 701 (3-VII-1976), 33-37; "Los partidos políticos en España (y IV). Los comunistas". Triunfo 702 (10-VII-1976), 30-34. Las posiciones específicas sobre educación del Partido Democrático, de la Federación Popular Democrática, del P. S.O.E., del P. C.E. y del P. T.E. se encuentran en "Partidos políticos y educación". Cuadernos de Pedagogía 19-20 (Julio-Agosto, 1976), 3-22. La posición en educación, presentada de manera amplia, de Alianza Popular, Unión de Centro Democrático, Convergencia Democrática de Cataluña, Partido Nacionalista Vasco, Partido Socialista Popular y Partido Comunista de España puede consultarse en Educación y Constitución. II. Selección, introducción y notas de Juan Damián Traverso. Cap. "La educación y los partidos políticos". Madrid. Servicio de Publicaciones del M.E.C., 1978. pp. , 91-164. Y RUÍZ OLABUÉNAGA, J.I.; MARROQUÍN, M. y LAIBARRA, G.: Op. Cit. pp. , 103-147. Buena parte de esos principios también se asumen por las Centrales Sindicales CC.OO., U.S.O., U.G.T, C.N.T. y los S.T.E.s. La

El conjunto de propuestas alternativas encuentra un cuerpo común que las refuerza en los debates. Buscan definir un modelo de escuela pública alternativa a la estatal del fracasado proyecto de reforma que supone la L.G.E. y a la privada subvencionada. Sus demandas comunes son: escolarización obligatoria y gratuita entre los 4 y los 16 o 18 años; ciclo único de la enseñanza; escuela pública, laica y coeducativa; enseñanza en la lengua materna; libertad de cátedra de los enseñantes; control democrático de la planificación educativa; gestión autónoma y democrática de los centros de enseñanza; igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior; calidad de la enseñanza y ajustada a las necesidades sociales; autonomía y responsabilidad de las Autonomías en la enseñanza; estabilidad laboral y retribuciones dignas para los enseñantes de un cuerpo único. Ese modelo de escuela pública será asumido para su discusión y difusión en las Escuelas de Verano a partir de 1976, agrupando en torno a él al conjunto de maestros que ya trabajaba por la renovación pedagógica o estaba dispuesto a incorporarse en la transición a ese tipo de tareas y que, juntos, acabarían vertebrando pocos años más tarde los Movimientos de Renovación Pedagógica.

4. Las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica, 1976-1983

Durante los años sesenta y primeros de los setenta, al margen de las instituciones oficiales franquistas, se celebran en España algunas reuniones de maestros con fines sobre todo profesionales e, inevitablemente, políticos. Por el testimonio de Marta Mata i Garriga conocemos de la existencia de

---

posición de los sindicatos en ese periodo se puede ver en "La opinión de las centrales sindicales CNT, CCOO, UGT, USO". Cuadernos de Pedagogía 29 (Mayo, 1977), 7-16, y JIMÉNEZ Jaén, Marta y MARRERO MORALES, Manuel: "Historia de los Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza". En VV. AA.: Sindicalismo autónomo y asambleario en la Enseñanza. 25 años (y más) de STEs. Madrid. Confederación de STEs, 2003. pp. 11-68.

algunas de estas experiencias – asistemáticas y minoritarias – que ella denomina Escuelas de Verano. Así, habría asistido invitada en 1966 en Guetaria a una Escuela de Verano de Ikastolas que se celebra por segunda vez. En 1969 se suspende a causa del estado de excepción la Escuela de Verano de Amorebieta. Ese mismo año, en el mes de septiembre, un par de maestros de Rosa Sensat son invitados por Antía Cal a Vigo "en donde en un abrir y cerrar de ojos se monta una «Escola de Vran»". Marta Mata y las gentes de Rosa Sensat mantienen también contactos estrechos y regulares con Acción Educativa de Madrid; según la pedagoga catalana ese colectivo madrileño organiza Escuela de Verano en 1972, 1973 y aventura que tal vez asimismo en 1974[338]. En un sentido estricto, es dudoso que puedan ser asimiladas a lo que supone la propia Escola d´Estiu de Barcelona que organiza Rosa Sensat desde 1966 como "relectura" de una de las instituciones más destacables de la tradición escolar catalana anterior a la Guerra Civil, y que para las primeras Escuelas de Verano de la transición se convierte en el modelo de formación de profesores a seguir. Por otro lado, si dejamos al margen el caso especial de la Escola d´Estiu de Barcelona y de las situadas en su estela: Mallorca desde 1968, o Lleida desde 1970, todas las Escuelas de Verano que aparecen en los primeros años de la transición, 1976-1978, son encuentros con un carácter evidente de plataformas que sirven para dar proyección social a las propuestas profesionales, pedagógicas, políticas, o sindicales de los colectivos y grupos que las organizan o están detrás dándoles respaldo. Impregnan y dan sentido a los cursos, seminarios, talleres, mesas redondas, conferencias, presentaciones de experiencias, e incluso a las actividades más lúdico-festivas que suelen acompañarlas. Pero de manera especial, esas Escuelas de Verano ofrecen una valiosa tribuna a las distintas Alternativas Democráticas a la Enseñanza que se elaboran en ese mismo momento de arranque de estas iniciativas de renovación pedagógica. Como ha escrito Carmen de

[338] "Conversando con Marta Mata". Cuadernos de Pedagogía 49 (Enero, 1979), 34.

Elejabeitia, en las primeras Escuelas de Verano "el componente utópico del cambio político-social fue absolutamente determinante, hasta el punto de que tanto la renovación pedagógica como la puesta al día de los maestros como profesionales eficientes y modernos, se concibieron en relación con una finalidad más importante: la movilización de los maestros y de los enseñantes para el cambio"[339].

El año 1976 contempla en toda España el aflorar de una multitud insospechada de grupos de enseñantes, ajenos la mayoría de ellos a toda coordinación, que de forma autónoma estaban trabajando desde comienzos de los años setenta en la perspectiva de la renovación pedagógica. Lo hacían en los límites del sistema y separados de las plataformas legales que daban cobertura legal y protección a otros colectivos frente a la represión franquista a través de la ACIES, los Colegios profesionales, las Asociaciones de Antiguos Alumnos de la Normal, alguna Asociación Católica de Maestros, o Asociaciones Culturales. Así, se llevan a cabo la XI Escola d´Estiu de Rosa Sensat de Barcelona[340], y las ya rodadas de Girona, Lleida, Tarragona y Mallorca[341], la I Escola d'Estiu del País Valenciano, la I Escuela de Verano en Madrid preparada por Acción Educativa mientras que el Colegio Oficial

---

[339] ELEJABEITIA, Carmen de; Redal, Pilar et al.: El maestro análisis de las escuelas de verano. Madrid. EDE, 1983. p. , 283. Es igualmente cierto que estas Escuelas de Verano en los inicios de la transición "con sus largos debates, en el laberinto de los pasillos, en las reuniones de sus promotores, fueron una colosal declaración de principios en la que quedó plasmada y legitimada una alternativa democrática a la enseñanza". Ibidem. p. , 295. En el mismo sentido lo interpreta alguno de los protagonistas valencianos en la elaboración de la Alternativa del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Valencia. Entrevista a Daniel Gil. Valencia, 7 de agosto de 2003.

[340] Cfr. "Per una Nova Escola Pública Catalana: declaració de l´XI Escola d´Estiu de Barcelona". Perspectiva Escolar 10 (Novembre, 1976), 2-9.

[341] BASSA MARTÍN, Ramón M.: "Les Escoles d'Estíu a Mallorca 1968-1977". Actes de les II Jornades de Història de l´Educació als Països Catalans. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears., 1978. pp. , 17-23 y "Un moviment de renovació pedagògica: les Escoles d'Estiu de Mallorca (1968-1996)". L´Arc 5 (1998), 50-58.

de Doctores y Licenciados realiza las "Jornadas de Estudio sobre la Enseñanza", precisamente para discutir su Alternativa. Se organizan la I Escuela de Verano de Extremadura, la II Semana Pedagógica de Aljarafe, y en Galicia la I Escuela de Verano promovida por el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Ourense y que se suspende gubernativamente al segundo día, y en Ciudad Real las I Jornadas de Renovación Pedagógica. En el País Vasco la Asociación Católica de Maestros de Vizcaya plantea una Semana de Actualización Pedagógica y el Colegio de San Sebastián unas Jornadas Pedagógicas[342]. Por último, en Canarias tiene lugar la I Semana de Educación.

Se puede entender incluso mejor todavía qué es lo que supone esa increíble movilización socio-política del arranque de la transición si nos fijamos en el paradigma y modelo por muchos años de Escuelas de Verano y movimientos de renovación pedagógica de todo el país: la Escola d´Estiu de Barcelona, al decir de Monés "el baròmetre de les activitats de Rosa

---

[342] La Asociación Católica de Maestros de Vizcaya intenta organizar una primera Escuela de Verano en 1974 que es prohibida pero que sí se celebra en los dos años siguientes. En 1977, junto con otros grupos de las demás provincias vascas y los Colegios de Doctores y Licenciados, celebran unas Jornadas Pedagógicas. A partir de ahí surge el Colectivo Pedagógico de Adarra. En su defensa de la escuela pública vasca quieren recobrar para el ámbito de lo público las ikastolas surgidas para la recuperación del euskera y la cultura popular vasca, introduciendo la gratuidad, el pluralismo ideológico que nunca tuvieron y el impulso de un cambio sustancial en lo pedagógico. "Entrevista. Luis Otano". [Presidente de ADARRA]. Cuadernos de Pedagogía 89 (Mayo, 1982), 25--28. El tema de la lengua es un factor convergente para unos y otros. El Colegio de Doctores y Licenciados de Guipúzcoa en el curso 1974-75 reclama al MEC la enseñanza del euskera en las escuelas dentro del horario escolar. "Educación. Noticias". Cuadernos de Pedagogía 2 (Febrero, 1975), 33. Reivindicación que confluye con la misma que plantea la Asociación Católica de Maestros. "Sondeo al bilingüismo en la escuela. País Vasco. Asociación Católica de maestros de Vizcaya. Grupo de Bilingüismo". Cuadernos de Pedagogía 4 (Abril, 1975), 7-8. Y "Educación. Noticia". Cuadernos de Pedagogía 5 (Mayo, 1975), 46.

Sensat"[343]. En 1974 se celebran allí 102 cursos a los que asisten 1.750 personas; en 1975 son 120 los cursos y 2.850 los asistentes; en 1976 se desarrollan 250 cursos por los que pasan 5.249 alumnos; por último, en 1977 se imparten 350 cursos en los que se matriculan 7.896 personas[344]. La movilización social y política que contemplan esos años creo que queda bien reflejada en ese incremento de asistentes de 1976 que casi duplica el del último año en vida de Franco. Con datos de 1976 de la propia Rosa Sensat, el perfil de los asistentes es mayoritariamente de maestros jóvenes, entre 20 y 29 años; que trabajan en la E.G.B. en escuelas privadas y cuentan con entre 2 y 5 años de experiencia profesional[345]. Para Marta Mata, el común denominador de todas las Escuelas de Verano que surgen en ese momento es "la contestación al abandono franquista de la escuela, al clasismo y la baja calidad pedagógica, a su reforma puramente tecnológica; también la definición y propuesta de una política de Escuela Pública, de calidad pedagógica, y el reconocimiento de las características de esta nueva Escuela Privada (sic) relacionadas con las características de los distintos pueblos de España"[346]. Los temas que concitan la reflexión de los enseñantes y de los militantes políticos y sindicales – lo que se ha llamado la "oferta utópica" de las primeras Escuelas de Verano – se centran en el modelo de escuela pública que puede definirse y en el soporte y contenidos pedagógicos que deben dar cuerpo a esa propuesta alternativa. Un asunto en el que la presencia de los planteamientos de la Alternativa

---

[343] MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: L'Escola a Catalunya sota el franquisme. Op. Cit. p. , 243.

[344] Ibidem. p. , 372. Y COMELLAS I NOVELL, Jordi: "Crònica de la XII Escola d'Estiu de Barcelona". Perspectiva Escolar 17 (Setembre, 1977), 39-43.

[345] "XI Escola d'Estiu de Barcelona". Perspectiva Escolar 10 (Novembre, 1976), 51-53. Y ELEJABEITIA, Carmen de; REDAL, Pilar et al.: El maestro... Op. Cit. pp. , 304--305.

[346] MATA I GARRIGA, Marta: "Renovación Pedagógica". Vida Escolar 224 (1983), 65.

es bien visible en estas primeras Escuelas de Verano. En algunas de ellas sus conclusiones finales recogen sus apartados con pocas modificaciones, por ejemplo la I Semana de educación en Canarias; en otras se perfilan posiciones enfrentadas, en especial en lo que hace al tema de la escuela privada, entre la demanda de su expropiación-nacionalización o su paulatina transformación, como por ejemplo en la I Escola d'Estiu del País Valenciano[347].

Es una dinámica que se mantiene al margen de la colaboración con la Administración educativa a pesar de las iniciativas, pocas y erráticas, que en los primeros años de la transición el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Básica pone en marcha. Además del trabajo desarrollado en los "programas renovados" para la E.G.B., o los proyectos orientados a la introducción de nuevas tecnologías multimedia, se planteó EDINTE (Programa para el Ensayo y Difusión de Nuevas Técnicas Educativas) creado en 1977 con el fin de impulsar y divulgar las innovaciones que se realizan en los centros de E.G.B.[348]. Y en 1979 una instrucción de la Dirección General de Educación Básica, en la misma línea de trabajo, establece la creación de los CEIRE (Círculos de Estudios e Intercambios para la Renovación Educativa), asimismo de escasa actividad y limitada financiación en los tres años siguientes[349]. En gran medida, la

---

[347] "Escola d'Estiu de Barcelona, 1978". Perspectiva Escolar 27 (Setembre, 1978), 55-57. Ruíz Olabuenaga, J.I.; Marroquín, M.; y Laibarra, G.: Op. Cit. pp. , 240-243.

[348] La financiación del Programa se canalizaba a través de los presupuestos del INCIE hasta su desaparición en 1980. A partir de 1979 EDINTE se transforma en los Planes de Desarrollo de la Innovación Educativa. Una financiación limitada y, consecuentemente, un número escaso de proyectos impidieron una incidencia aceptable. MEC: España. El desarrollo de la educación en 1977-78 y 1978-79. Op. Cit. pp. 9-10 y 14. Y Costa Ribas, José: "La innovación en Educación General Básica". Vida Escolar 215 (Enero-Febrero, 1982), 4-7.

[349] Rey Mantilla, Roberto: "El perfeccionamiento del profesorado". Vida Escolar 224 (1983), 33.

restringida incidencia de estas iniciativas oficiales tiene mucho que ver con el rechazo arraigado en numerosos colectivos a la participación en las ofertas de formación de la Administración, de los ICEs en concreto.

En realidad, a despecho de las dotes adivinatorias de un conspicuo ucedista en el Ministerio de Educación aseverando que las Escuelas de Verano serían un "sarampión pasajero", el movimiento va consolidándose paulatinamente. El espontaneismo, improvisación, voluntarismo e incluso mimetismo inicial de algunas de esas Escuelas cederá paso, de manera general en 1979, a propuestas de trabajo más elaboradas en lo didáctico-profesional y ligadas a los problemas del aula con una importante aceptación traducida en el creciente número de alumnos inscritos. Lo que demuestra de forma directa que los futuros maestros no encuentran todavía en las Normales un currículum a la altura de sus necesidades y expectativas y, en segundo lugar, que los maestros en ejercicio carecen de las oportunidades y mecanismos eficaces que aseguren su inexcusable formación--actualización. En 1979 son ya 30 Escuelas de Verano las que se organizan con 22.475 alumnos y 1.239 cursos en oferta. Entre los colectivos que las preparan gana terreno la idea de legalizarse como grupos de enseñantes siguiendo lo hecho por Rosa Sensat en Barcelona, Acción Educativa en Madrid o Adarra en el País Vasco. Los sindicatos UCSTE, FETE y CC. OO. renuevan su compromiso de apoyo inicial a estas Escuelas aparcado los dos últimos años. El STEI federado en UCSTE está detrás de la organización de la octava edición de la Escola d´Estiu de Mallorca. El Movimiento Cooperativo de Escuela Popular sigue siendo un puntal seguro en la organización de la Escola d'Estiu del País Valenciano ya por su cuarta edición ese año, en las Jornadas Pedagógicas de Asturias que celebran su tercera edición, en la Escuela de Verano de Castilla-León y en la Escuela de Verano de la Región Murciana que cuentan ambas con dos años de actividad. Madrid y Extremadura celebran la cuarta edición de sus Escuelas de Verano. Es el tercer año en funcionamiento de las Euskadiko Pedagogi Jardunaldiak (Jornadas Pedagógicas de Euskadi) que organiza Adarra, de las Xornadas do Ensino de Galicia impulsadas por la Asociación

Sociopedagóxica Galega, y de la Escuela de Verano de Aragón que prepara su Comisión Permanente. En su segundo año se encuentra la Escuela de Verano de Canarias. Tienen lugar por primera vez: la Escuela de Verano de León que organiza Adarga, la Escola de Vran de Galicia coordinada por la sección de enseñanza de CC. OO. y FETE-UGT, la Escuela de Verano Ciudad Real-La Mancha instituida por ACIDE, la Escuela de Verano de Albacete respaldada por el SITRE-USTEC, y la Escuela de Verano de Sevilla que tiene detrás a la Semana de Pedagogía Popular de Alcalá de Guadaira y la Semana Pedagógica de Aljarafe. Por último, desde que la de Barcelona se descentraliza, está la red de Escoles d'Estiu de la Generalitat de Catalunya organizadas por diversos colectivos estructurados de maestros vinculados a ámbitos territoriales muy concretos y el apoyo del ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona en muchos de los casos: Escola d'Estiu de Barcelona (14, entre paréntesis el n.° de ediciones celebradas), de Girona (5), de Lleida (10), de Tarragona (7), de l'Alt Empordá (1), de La Garrotxa (3), d'Osona (4), del Bages (5), del Penedés (1), de Sabadell (6), Blanquerna (7), y del Maresme (1). Todas tuvieron como tema general común "Catalunya en la Escuela". El debate en torno a la problemática nacional o regional está asimismo presente en el País Valenciano, en Asturias, Extremadura, Canarias, Euskadi y Galicia. Es una temática que sigue englobando, en algunos casos, la discusión acerca del modelo de escuela pública y de la necesaria alternativa educativa que la enmarque adaptada a las necesidades locales[350].

En 1980 la progresión continúa y se llega a 39 Escuelas de Verano, 18 en Cataluña y 21 en el resto del Estado, a las que asisten 24.056

---

[350] "Mural. Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 54 (Junio, 1979), 49-52. Y CAIVANO, Fabricio y CARBONELL, Jaume: "La renovación pedagógica ayer y hoy" y "Tendencias generales de las Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 59 (Noviembre, 1979), 4-12 y 14-27 respectivamente. También ELEJABEITIA, Carmen de: Op. Cit. pp. , 297-344. Y CAIVANO, Fabricio: "Crónica de una ilusión no ilusoria". Apuntes de Educación (Mayo, 1983), 7-9. N.° extra sobre "La Renovación Pedagógica".

alumnos. Se celebran por primera vez las Jornadas Municipales de Pedagogía-Ayuntamiento de Mugardos en Galicia, la Escuela de Verano de Málaga organizada con éxito por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, la Escuela de Verano de la Rioja, las Jornadas Pedagógicas de la Sierra Sur-El Coronil en Sevilla, preparadas las dos últimas por grupos de maestros locales. En Cataluña también tienen lugar por vez primera: la Escola d'Estiu de Formació Professional de Catalunya, y las Escoles d´Estiu de l´Anoia-Barcelona, Badalona, Terres de l'Ebre, Vallés Occidental y las Jornadas Pedagógicas de Santa Coloma-Barcelona que respalda el Ayuntamiento. Este hecho no aislado es una de las notas destacadas de ese año: el compromiso de algunas corporaciones que viene a paliar el cese en la colaboración económica que hasta el momento mantenían algunos ICEs[351]. En 1981 son 42 las Escuelas de Verano organizadas, 16 de Cataluña con el tema general de "La renovación pedagógica en Cataluña", y 26 del resto del Estado, con 26.833 alumnos – mayoritariamente maestros – de los que 11.091 corresponden a las catalanas – 5.098 a la de Barcelona; 2.860 a la VI Escuela de Verano de Madrid; 2.000 a las V Jornadas Pedagógicas de Euskadi; 1.500 a la III Escuela de Verano de Sevilla y 1.100 a la VI Escola d'Estiu del País Valenciano celebrada en Valencia[352]. Las cifras, después de años de crecimiento, aun siendo altas, suponen un cierto estancamiento. Los debates en torno a la escuela pública, y las discusiones para enriquecer o adaptar la Alternativa Democrática de la Enseñanza a las nuevas circunstancias sociales y políticas del país escasean más cada año que pasa, y se incrementa la demanda y oferta de cursos y talleres de didácticas específicas lo más prácticos posibles y de preferencia en el área de la expresión[353]. En 1982 son 52 las Escuelas que atraen a

---

[351] "Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 66 (Junio, 1980), 42-43.Y "Escuelas de Verano, notas generales". Cuadernos de Pedagogía 71 (Noviembre, 1980), 6-15.

[352] "Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 83 (Noviembre, 1981), 20-27.

[353] "Luces y sombras de las Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 83 (Noviembre, 1981), 4-6.

26.893 matriculados en 2.264 cursos. Casi la mitad de las Escuelas y alumnos corresponden a Cataluña[354]. Finalmente, en 1983 vuelven a ser 52 los encuentros realizados. Junto a los ya totalmente consolidados, ese año todavía siguen apareciendo nuevas iniciativas como la I Escuela de Verano de Almería y de Granada que apoyan el MCEP y CC. OO., FETE-UGT, UCSTE y CNT[355].

Existe un consenso notable al considerar que las Escuelas de Verano han tenido una aportación fundamental al movimiento educativo en nuestro país: han consolidado un modelo exitoso de formación permanente asentado en la ligazón entre teoría y práctica, participativo, de amplia oferta, sostenido en el tiempo, descentralizado, y autoevaluado; se han constituido en un foro generador de pensamiento educativo con aportaciones esenciales como la preocupación por el estudio del medio, los métodos de aprendizaje lecto-escritor y la normalización lingüística, la incorporación de métodos activos en el aprendizaje de las matemáticas, y la valorización de las áreas de expresión musical, artística, o física; por último, las Escuelas de Verano han sido generadoras y potenciadoras de movimiento social tanto porque siempre han abordado los problemas educativos en una perspectiva sociopolítica global como porque han buscado trabajar conjuntamente en plataformas con otros movimientos e instituciones sociales, políticas o culturales por mejorar la calidad de la educación[356]. Y aunque, como ha señalado Viñao en otro trabajo incluido

---

[354] "Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 95 (Noviembre, 1982), 48-57.

[355] "Mural. Escuelas de Verano". Cuadernos de Pedagogía 102 (Junio, 1983), 54-61.

[356] DARDER, Pere y DOMÈNECH, Joan: "25 anys d'Escola d'Estiu. Balanç general de les aportacions realitzades". Perspectiva Escolar 146 (Juny, 1990), 23-26. En ese mismo número, CARBONELL I SEBARROJA, Jaume: "Una mirada actual al passat", pp. , 2-5. MARTINEZ BONAFÉ, Jaime: "¿Qué son los MRP?". Cuadernos de Pedagogía 311 (Marzo, 2002), 85--89. Entrevistas a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003 y Daniel Gil. Valencia, 7 de agosto de 2003. Y ELEJABEITIA, Carmen de: El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano. Op. Cit. pp. , 328-333.

en este mismo volumen[357], es evidente que, a pesar de todo, los docentes que van a las Escuelas de Verano son una minoría que, con datos de 1982, oscila entre el 7.8% si nos referimos al total del profesorado de preescolar, E.G.B., Bachillerato y Formación Profesional, el 13.3% si la referencia es sólo a los enseñantes del sector público, o el 18.2% si dentro de ese sector consideramos sólo los niveles de preescolar y E.G.B. Es, en cualquier caso, una minoría muy activa, proselitista en sus centros y comprometida en el doble plano social y pedagógico[358]. Dinamismo social y profesional que acaba por traducirse en estructuras permanentes de debate, formación e innovación en el marco de los llamados Movimientos de Renovación Pedagógica.

En 1979 tiene lugar el I Encuentro estatal de Renovación Pedagógica en Almagro, al año siguiente se reúnen en Daroca, en 1981 en Sevilla, en 1982 en San Sebastián y en 1983 en Salamanca. El primer encuentro se celebra como consecuencia del esfuerzo y llamamiento conjunto que plantean *Cuadernos de Pedagogía*, *Guix*, *Infancia y Aprendizaje*, *Perspectiva Escolar* y *Reforma de la Escuela*. Son las gentes que organizan las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica y el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) de toda España las que participan en esta primera reunión: Cataluña, Mallorca, Euskadi, Madrid, Andalucía,

---

[357] VIÑAO, Antonio: "El historiador como artesano. Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual".

[358] El profesorado de secundaria constituyó una escasa minoría dentro del conjunto de matriculados en las Escuelas de Verano. En la de Barcelona, del total de asistentes, suponen el 18% en 1974; el 14.73% en 1975; el 13.18% en 1976; el 6.94% en 1977; y el 8.98% en 1978. Cfr. MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: L´escola a Catalunya sota el franquisme. Op. Cit. p. , 372. Lo que, en cierta forma, nos permite hablar de un movimiento de renovación pedagógica dinamizado esencialmente por maestros. La triste escenificación de una de sus mayores frustraciones como colectivo: la no consecución de su reivindicación histórica del cuerpo único de enseñantes que reclamaban en la transición todas las Alternativas.

Castilla-León, Extremadura, Canarias, Aragón, Albacete, Castilla-La Mancha, y Murcia. Aunque no asisten, se adhieren los colectivos de Asturias y el País Valenciano. Se trata de vertebrar un proyecto de coordinación entre todas las Escuelas de Verano que, dentro de su heterogeneidad, tienen como elemento común "su voluntad de producir un cambio progresista en la estructura escolar y, de otra parte, su intención de integrar la escuela a la comunidad cultural y al medio en la que se sitúa". A su vez, se impone la necesidad de coordinar los esfuerzos de todos los colectivos de Renovación Pedagógica, caracterizados por la "independencia de actuación, el pluralismo y la apertura hacia todas las entidades y personas que estén por un auténtico cambio de las prácticas pedagógicas y de la estructura escolar en la dirección de la Escuela Pública"[359]. Hay una preocupación evidente por abrirse con fuerza a la sociedad para recabar su colaboración y apoyo por medio de las Asociaciones de Padres y Alumnos, los Ayuntamientos, las instituciones de las Comunidades Autónomas, los Colegios de Doctores y Licenciados, ICEs, la Inspección y las Delegaciones del Ministerio de Educación o las Escuelas de Magisterio, con el doble objetivo de conseguir una escuela pública, popular, científica y laica y de contar con una formación del profesorado de calidad y ajustada a ese objetivo. También cobra impulso la idea de que el "objetivo esencial" de las Escuelas de Verano y colectivos de Renovación Pedagógica es "dar permanencia a su organización y continuidad a su tarea de reflexión, investigación, intercambio y publicación de resultados", a través de "grupos de trabajo, de seminarios o equipos que funcionen a lo largo del año y que, a su vez, enriquezcan las jornadas de verano"[360]. Se quiere acabar con la estacio-

---

[359] "Documento de las I Jornadas estatales de Renovación Pedagógica". Cuadernos de Pedagogía 54 (Junio, 1979), 55-56. Y "Documentos". Cuadernos de Pedagogía 59 (Noviembre, 1979), 24-25.

[360] Ibidem. p. , 55. Sobre el Movimiento de Renovación Pedagógica extremeño puede verse A.P. E.V.E.: "Asociación Pedagógica «Escuela de Verano de Extremadura»". Cuadernos de Pedagogía 71 (Noviembre, 1980), 18-21. Sobre el Movimiento asturiano:

nalidad que hasta el momento caracteriza el trabajo de las distintas Escuelas, y que frustra el avance en la renovación sustentada a un tiempo en el debate sobre el trabajo que se realiza y en el desarrollo de las experiencias en las aulas. Divisa con la que aparece meses antes *Reforma de la Escuela*, que "está convencida de que no hay más camino para la renovación pedagógica que el trazado por la tarea continua y creadora de las experiencias"[361].

En sucesivos Encuentros se mantienen, en lo esencial, los mismos planteamientos tanto respecto a la defensa de la escuela pública y la necesaria aportación de propuestas y modelos pedagógicos que le den sentido, como en la reflexión acerca de la necesidad de que, manteniendo la autonomía, las Escuelas de Verano y los Movimientos de Renovación Pedagógica refuercen su coordinación estatal tal y como se plantea, por ejemplo, en Sevilla en el tercero de los Encuentros[362]. El asentamiento a comienzos de los años ochenta de las Escuelas de Verano con más experiencia, junto con la creación de grupos de trabajo de docentes que se reúnen a lo largo de todo el año son a partir de ahí las notas características del Movimiento de Renovación Pedagógica: los enseñantes debatiendo y profundizando en aspectos concretos de la práctica escolar y

---

RODRÍGUEZ ROJO, Martín: "Colectivo Pedagógico de Asturias". Cuadernos de Pedagogía 102 (Junio, 1983), 39-43. Para Galicia, COSTA RICO, Antón: "O desenvolvemento do movemento de renovación pedagóxica en Galicia". Revista Galega de Educación 7 (1988), 3-10. Sobre Castilla y León: ESTEBAN FRADES, Santiago: "Estudio de un grupo social de renovación pedagógica. El movimiento de enseñantes de Castilla y León. Concejo Educativo". Historia de la Educación 14-15 (1995-96), 433-452.

[361] «Una revista de experiencias» (editorial). Reforma de la Escuela 1 (Noviembre, 1978), 4.

[362] COLECTIVO ANDALUZ DE PEDAGOGÍA POPULAR: "III Encuentro Estatal de Escuelas de Verano y Movimientos de Renovación Pedagógica". Cuadernos de Pedagogía 79 (Julio-Agosto, 1981), 71.

extraescolar proyectados sobre realidades geográficas próximas[363]. Para Elajebeitia es el momento de paso de las Escuelas de Verano como "plataformas" que son entre 1976 y 1979 – "correas de transmisión de intereses ajenos" políticos y sindicales – a "sistemas" con una autorreferencia precisa[364]. Es la paulatina transformación de Escuelas de Verano a Movimientos de Renovación Pedagógica que tienen en la actividad canicular una más de sus actividades, si se quiere la más importante, pero ya no la única. De hecho, en Cataluña pronto comienzan a celebrarse Escoles d´Hivern. Es la respuesta que dan los maestros a la necesidad de continuar con el trabajo de reflexión y debate a lo largo del curso académico, al tiempo que permite crear una infraestructura mínima a la que acogerse para una deseable organización de los maestros comprometidos con la renovación pedagógica, y para tener capacidad de interlocución con la Administración educativa central y autonómica y con los Ayuntamientos y Diputaciones.

El mismo camino también es observable en Cataluña, donde los Moviments de Renovació Pedagògica comienzan a constituirse como tales a partir de 1980 cuando se crean asociaciones de maestros como la primera de ellas en 1979 en Girona, el Moviment de Mestres per una Escola de Catalunya. El paso inicial se da en la reunión de 1981 en Santa Coloma de Gramenet a la que asisten auto-convocados quince Movimientos de Maestros. Cuando se reúnen en Roses en 1983 lo hacen para debatir

---

[363] Para Cuadernos de Pedagogía se trata del comienzo de una fase esperanzadora para la renovación porque "Escuela pública y maestros bien preparados sólo serán realidad si se van consolidando las organizaciones de renovación pedagógica desde la base, si se implica en sus actividades a la mayoría de los maestros, sin sectarismos y con rigor, y, finalmente, si se es capaz de confluir con los esfuerzos de otros sectores que tratan también de cambiar la sociedad". "Encuentros en la primera fase" (Editorial). Cuadernos de Pedagogía 89 (Mayo, 1982), 2.

[364] ELEJABEITIA, Carmen de: El maestro. Análisis de las Escuelas de Verano. Op. Cit. p. 310.

en torno a la problemática de la escuela pública, la catalanización de la enseñanza, las relaciones con la Administración y la propia definición de estos grupos de maestros. Así, se definen como Movimientos de Renovación Pedagógica, y precisan su estatuto organizativo por una vinculación territorial, una coordinación a través de la Federación que permitiese potenciar ámbitos de trabajo comunes, autonomía e independencia mutua y respecto a las administraciones, y una concepción de las asociaciones federadas como movimientos que generan corrientes de opinión y de acción con otros sectores y organizaciones. Será en 1986 en Lleida en sus II Jornadas cuando se constituya la Federació de MRPs de Cataluña y, sobre la base del documento «Per una Nova Escola Pública» elaborado por la Escola d'Estiu de Barcelona en 1975 y 1976, aprueben el suyo propio, «Document d'Escola Pública», que define el modelo educativo al que aspiran[365].

La consolidación de los grupos de renovación se verá asimismo favorecida por la existencia de un conjunto de publicaciones propias que les permite difundir su trabajo y planteamientos y, a través de la información, servir como nexo de unión de todos los enseñantes preocupados por la renovación pedagógica. A comienzo de la década de los ochenta son casi una docena de ellas. Ocho vinculadas directamente a las Escuelas de Verano y tres al MCEP. Se podrían añadir las cinco revistas de los sindicatos en educación. En 1981 son revistas no comerciales, artesanales en realidad muchas de ellas, que tiran entre 1.000 y 2.000 ejemplares la mayor parte – *Perspectiva Escolar*, 6.890 y *O Ensino*, 3.000 –, sin distribución comercial – excepto la de Rosa Sensat – y modestas en su presencia física, no en sus contenidos que buscan favorecer el intercambio de experiencias e información, propiciar los debates y argumentar en defensa de una escuela

[365] VV. AA.: Moviments de Renovació Pedagògica. Materials 1981-1989. Presentación de Marta Mata i Garriga y Joan M. Domenech. Col. "Temes d'Educació". Barcelona. Diputació de Barcelona, 1990. Aquí se recogen los documentos y resultados de las I Jornades de Roses en 1983 y de Lleida en 1986.

pública y popular para cuyo logro los Movimientos de Renovación Pedagógica tienen un papel importante. *Perspectiva Escolar* desde diciembre de 1974 su n.° 0, a cargo de Rosa Sensat; *Al Rebullon* de la Escuela de Verano de Aragón desde 1979; *Andecha Pedagógica* que edita el Colectivo Pedagógico de Asturias desde el verano de 1980; *Boletín Informativo de Acción Educativa* que la Asociación madrileña tiene en la calle desde junio de 1979; *Boletín ADARRA. NAFARROA* editado en Pamplona por ese colectivo desde marzo de 1980; *Boletín Informativo de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura* en circulación desde junio de 1980; *Escuela 81* publicada desde 1980 por el Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular; y *O Ensino*, «Revista Galega de Sócio-pedagogia e sócio-lingüística» que promueve desde noviembre de 1980 la Asociación Sócio-Pedagoxica Galega. Vinculadas al MCEP están *Colaboración*, Granada, desde junio de 1976 en su segunda época histórica; *As Roladas*, Vigo, desde mayo de 1978; y *Escuela Viva*, Jaén, desde 1980[366].

El acceso al poder del partido socialista, tanto en las Comunidades Autónomas como sobre todo en 1982 al Gobierno del Estado, va a generar tensiones internas en los Movimientos de Renovación Pedagógica. Al contrario que algunos ministros de los gobiernos de la UCD, la actitud inicial del Ministerio de Educación socialista es receptiva a la renovación

---

[366] C. de P.: "Prensa pedagógica". Cuadernos de Pedagogía 83 (Noviembre, 1981), 7-14. A todas ellas pueden añadirse las revistas sindicales, con tiradas entre los 7.500 y 20.000 ejemplares: La tiza, 1979, de la UCSTE (Unión Confederal de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza). Los sindicatos federados tienen asimismo sus publicaciones: All i Oli (Valencia), Eina (Cataluña), Pissarra (Baleares), Eskola Publikoa (Euskadi), y Escuela Canaria (Canarias). La FESPE (Federación de Sindicatos del Profesorado Estatal), edita Debate Escolar desde 1978; la USO el Boletín FESITE-USO desde 1980; CC.OO. Trabajadores de la Enseñanza, con ese título desde octubre de 1978; y FETE-UGT Nuestra Escuela, en su segunda época, desde noviembre de 1979. De La Torre, Juan Manuel: "Revistas educativas sindicales". Cuadernos de Pedagogía 83 (Noviembre, 1981), 15-18.

pedagógica y cargada de gestos de consideración. José María Maravall reconoce muy tempranamente el importante papel jugado por las Escuelas de Verano y los MRPs, y hace suyo como objetivo el logro de vincular al profesorado a la renovación pedagógica apoyándola de forma adecuada[367]. El Ministro acude al V Encuentro de Salamanca, y también lo hace al Primer Congreso Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica que se celebra en diciembre de 1983 en Barcelona. En Salamanca fija una posición muy clara de reconocimiento al papel social y profesional de los MRPs, al tiempo que defiende un Ministerio democratizado y al servicio de esos Movimientos. Marca, por último, como tarea prioritaria de su departamento "potenciar los movimientos de renovación pedagógica (...) dentro del más escrupuloso respeto mutuo a la autonomía y a la responsabilidad que nos incumbe a los unos y a los otros"[368]. Hay una defensa explícita de la necesidad de aprovechar el Ministerio el trabajo de formación y actualización de los maestros que realizan los MRPs[369], en el convencimiento de que el modelo oficial debe ser coincidente con el desarrollado desde las Escuelas de Verano[370].

No obstante, el temor a una posible pérdida de independencia y de una recuperación del movimiento por el poder tornándolo inocuo aflora en bastantes colectivos de la renovación pedagógica, al tiempo que no faltan los que abogan, sin más, por una colaboración con el Ministerio lo más amplia posible. Toda esta tensión se superpone además a una situación que se denuncia desde *Cuadernos de Pedagogía*: «algunos movimientos están

---

[367] De La Torre, Juan Manuel: "Entrevista. José María Maravall. Ministro de Educación". Cuadernos de Pedagogía 97 (Enero, 1983), 26.

[368] Vida Escolar 223 (1983), 87.

[369] "La renovación pedagógica vista desde la Dirección General de E.G.B.". Vida Escolar 224 (1983), 20-27.

[370] Rey Mantilla, Roberto: "El perfeccionamiento del profesorado". Vida Escolar 224 (1983), 34.

siendo fracturados por actitudes partidistas, personalismos, intereses políticos o aprioris excluyentes sobre cuestiones que debieran debatirse amplia y democráticamente, entre los maestros e interesados». La situación ha cambiado y los MRPs deben adaptarse a las nuevas relaciones que pueden y deben mantenerse con el poder. El riesgo cierto de que, como pasa con los movimientos vecinales, sean neutralizados no puede, sin embargo, llevarles a «mantenerse al margen de las ofertas que les puedan hacer, so pena de condenarse a un testimonialismo sin posibilidades de generalización o de ampliación». Para la influyente revista catalana se trata de rechazar por igual dos simplificaciones en boga: «la que corre alegremente a cambiar de tercio por un plato de lentejas o por algún silloncito de despacho; y la que se enquista en una posición numantina por una fidelidad mal entendida o por sus inconfesables limitaciones»[371]. Esta posición favorable a la colaboración con el Ministerio la sostiene asimismo una figura emblemática de la Renovación Pedagógica como Marta Mata i Garriga. Para ella, también todo el aparato institucional del Ministerio y las Consejerías de Educación de los Gobiernos Autónomos debe estar al servicio de la Renovación Pedagógica como debieran estarlo las Escuelas de Magisterio o las Secciones de Pedagogía de las Facultades. Y en la invitación, "nueva, insólita", que el Ministerio hace a los MRPs para trabajar por una escuela pública de calidad hay que pensar en que un rechazo a la colaboración por parte de los MRPs sería muy negativo, porque "El fracaso de esta relación pedida por vez primera, afectaría de raíz a los Movimientos de Renovación Pedagógica actualmente existentes, puesto que en gran medida nacieron para llenar el vacío del interés de la Administración. Repetimos: es comprensible la dificultad de establecer una relación positiva, pero es

[371] "Cantos de sirena, maestros y algunos errores" (Editorial). Cuadernos de Pedagogía 108 (Diciembre, 1983), 2. A este respecto recuerdan que el logro de la escuela pública en el que están empeñados los MRPs quiere decir escuela "del pueblo, no sólo de los maestros".

imprescindible establecerla"[372]. El trato entre la Administración estatal, autonómica, local[373] y los MRPs se produjo finalmente – de "relación de amor no correspondido" la califica Fernández de Castro[374] – y, desde luego, no faltaron las tensiones, los conflictos y los desencuentros, pero tampoco escasearon, en especial en los primeros años de los ochenta, las acciones conjuntas y fructíferas para ambas partes.

De hecho, la Administración socialista no tarda mucho en poner en marcha iniciativas orientadas a potenciar la innovación educativa en el sistema educativo del Estado. Entre 1983 y 1984 establece el marco legal para la creación de centros docentes experimentales en Cataluña, Galicia y el País Vasco. Articula los cauces para subvencionar programas de innovación educativa, y para otorgar ayudas a la especialización y perfeccionamiento del profesorado que benefician la realización de cursos, seminarios o reuniones de los MRPs de todo el Estado. En agosto de 1983 se reactivan los CEIRE[375], y más tarde serán los Centros de Profesores. Además, los principios de la reforma socialista de la enseñanza contienen

---

[372] MATA I GARRIGA, Marta: "Renovación Pedagógica". Vida Escolar 224 (1983), 68.

[373] En el ámbito local la colaboración ya se estaba produciendo. La llegada de la izquierda a los Ayuntamientos en la transición, con la implantación de los Gabinetes psicopedagógicos y la colaboración con los movimientos de renovación, fortalece la implantación de estos colectivos en algunas regiones del Estado. "Ayuntamientos democráticos y renovación educativa". Cuadernos de Pedagogía 84 (Diciembre, 1981), 28-80; "Equipos socio-psicopedagógicos municipales". Cuadernos de Pedagogía 108 (Diciembre, 1983), 3-22; y tema del mes: "Diez años de Ayuntamientos democráticos". Cuadernos de Pedagogía 176 (Diciembre, 1989), 7-25.

[374] FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio y ROGERO, Julio: Escuela pública. Democracia y poder. Madrid. Miño y Dávila, 2001. p. , 66. Una visión muy crítica de ese acercamiento puede verse en MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume: "Diez años de renovación pedagógica organizada: invitación a una etnografía política". En PANIAGUA, Javier y SAN MARTÍN, Angel (eds): Op. Cit. pp. , 337-350.

[375] BERNAL, José Luis: "La innovación educativa: «en busca del tiempo perdido»". Cuadernos de Pedagogía 113 (Mayo, 1984), 79.

posiciones fundamentales de los MRPs[376] y existe una actitud inicial receptiva de colaboración crítica. El Secretariado Nacional del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del País Valenciano aprueba en noviembre de 1982 el documento "Una política educativa para el presente", en él puede leerse que "pensamos que el programa educativo del PSOE es positivo y progresista en su globalidad, y ante él tenemos una postura de aceptación inicial"[377]. Miembros del Secretariado de Nova Escola Galega escriben que "non estaría de maís recoñecer que nos grandes planeamentos doutrinais, na filosofía da Reforma, están recollidas moitas reivindicacións dos MRPs ó longo da súa historia. É indudable que, salvo desacordos puntuais, todos coincidimos nas liñas globais, onde empezan as discrepancias é na súa aplicación práctica e deberíamos valorar ata que punto unha reforma que falla na súa aplicación queda totalmente descualificada". Un rechazo frontal es para ellos hacer juego al inmovilismo más recalcitrante[378]. No obstante no iba a tardar mucho en aparecer el desencuentro con sectores significativos de la renovación y el sindicalismo. Apenas un año después de la victoria socialista, en septiembre-octubre de 1983, el Secretariado Confederal de la UCSTE concluye que "los planteamientos de Línea de Acción Sindical propuestos al principio del pasado curso, en virtud de la valoración positiva, que en general se hiciera del programa educativo del PSOE y que se concretó en una actitud de apoyo crítico al mismo y al intento de formación de un bloque de fuerzas

---

[376] Marta Mata entiende que lo esencial de las propuestas recogidas en los documentos "Per una nova escola pública", preparados en las Escoles d'Estiu de 1975 y 1976, es visible en la Constitución de 1978, la CEPEPC de 1983, la LODE de 1984 y el proyecto de LOGSE de 1990. MATA I GARRIGA, Marta: "Les profecies quinze anys després". Perspectiva Escolar 146 (Juny, 1990), 29-35.

[377] Citado en JIMÉNEZ JAÉN, Marta y MARRERO MORALES, Manuel: Op. Cit. p. , 62.

[378] ÁLVAREZ CASTRO, Xosé y RAMOS RODRÍGUEZ, Xosé: "Nova Escola Galega e a Reforma". En CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel; DAPÍA CONDE, M.ª Dolores; y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Reyes (Coords.): Op. Cit. p. , 90.

progresistas que dinamizaran la esperada reforma educativa, no es en la actualidad igualmente válida, transcurridos diez meses de gobierno socialista"[379]. Eso sólo era el principio.

Los problemas internos de los Movimientos de Renovación Pedagógica complican más todavía las relaciones. En el ejercicio de su autonomía, la celebración en diciembre de 1983 en Barcelona del primer Congreso estatal de MRPs, fuertemente apoyado por el Ministerio, es un importante refuerzo institucional para el movimiento que, sin embargo, no puede ocultar los problemas que comienzan a acumularse en ese momento. Algunos de ellos son denunciados sin ambages por uno de los principales impulsores del trabajo de los MRPs. Desde *Cuadernos de Pedagogía* se sugieren algunas reflexiones porque «No son tiempos ya de improvisación y activismo sin norte». Para ellos, deberían cuidarse tres aspectos básicos en el cada vez mayor número de iniciativas y encuentros de formación en la perspectiva de la renovación pedagógica: utilización de metodologías activas en los cursos impartidos, autoevaluación sistemática del trabajo realizado y de su incidencia en la escuela, y coordinación del trabajo porque «Muchos esfuerzos voluntaristas, y algunas inversiones económicas, no siempre saben dotarse de recursos eficaces, de medios de difusión o de capacidad de incidencia en la realidad»[380]. A todo ello hay que añadir un problema incluso más grave: una creciente debilidad organizativa motivada

---

[379] Citado en JIMÉNEZ JAÉN, Marta y MARRERO MORALES, Manuel: Op. Cit. p. , 62. Así: "Los MRPs, que habían negado el pan y la sal, por explicables razones ideológicas, a los intentos de acercamiento a sus ideas que habían supuesto, en algunos aspectos, las reformas emprendidas por los gobiernos de la UCD (...) se mostraron ahora más dispuestos a entenderse con la nueva administración". ROZADA MARTÍNEZ, José María: "Las reformas y lo que está pasando. De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado". En ROZADA MARTÍNEZ, José María (Coordinador): Las reformas escolares de la democracia. Oviedo. Federación Icaria/KRK ediciones, 2003. p. , 28.

[380] "Sumar, restar, multiplicar y no dividir" (Editorial). Cuadernos de Pedagogía 113 (Mayo, 1984), 2.

por la incorporación de no pocos enseñantes, históricos de la renovación pedagógica, a los organigramas de la Administración educativa socialista en el Ministerio y en las Consejerías de las Autonomías. Pero también a sindicatos y partidos políticos. Hay testimonios que así lo constatan para diferentes regiones del Estado. Referido al caso asturiano esta situación se da a partir de 1982 cuando muchos renovadores freinetistas se integran en los CEPs y otros en los distintos sindicatos[381]. Apreciación que coincide con Monés en lo concerniente a Cataluña[382]. Ferrán Zurriaga introduce un criterio añadido a la reflexión sobre la crisis de los MRPs en los años ochenta. Para él, aquellos movimientos que tenían en los setenta como uno de sus referentes centrales el logro de la normalización lingüística, caso de las llamadas Comunidades históricas, una vez conseguida desmoviliza muchas de las energías de esos movimientos[383]. En cualquier caso, los propios MRPs asumen algunos de esos elementos como causa de su debilidad. En las conclusiones de su X Encuentro estatal en 1988 señalan cómo sus movimientos se ven profundamente afectados por la acción del Ministerio socialista a causa de la "adopción en las leyes de los elementos del lenguaje y de los objetivos de los Movimientos, e integrar a título individual a algunas personas de los colectivos en sus equipos"[384]. Sería, pues, una relación de amor sólo parcialmente no correspondida. Un hito determinante en un proceso de lucha por una escuela pública de calidad en una sociedad democrática. El fin de una etapa histórica fundamental en la renovación pedagógica en España. El comienzo de otra distinta que todavía se está escribiendo.

---

[381] GARCÍA, Ana Mari: "Paixon pedagógica unha visión particular da H.ª do MCEP". En CID FERNÁNDEZ, Xosé Manuel et al.: Op. Cit. p. , 35.

[382] Conversación abierta con Jordi Monés y Jaume Carbonell en el Intitut d'Estudis Catalans, Barcelona, 15 de julio de 2003.

[383] Entrevista a Ferrán Zurriaga. Valencia, 14 de julio de 2003.

[384] Citado en FERNÁNDEZ DE CASTRO, Ignacio y ROGERO, Julio: Op. Cit. p. , 69.

Revolução e Utopia.
Um programa de acção no campo educativo para uma sociedade a caminho do socialismo – Portugal 1975

António Teodoro*

(Universidade Lusófona – Lisboa)

Quando, em 1977, preparava a edição de um livro sobre os programas de educação dos seis Governos provisórios, foi-me facultado pelo António Manuel Hespanha um documento que as contingências da revolução não permitiram que tivesse sido divulgado no seu tempo. Tratava-se nada mais, nada menos do que o programa de acção do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) do IV Governo provisório, discutido e aprovado em sucessivas reuniões do Conselho de Directores-Gerais, entre Abril e Maio de 1975.

À época, onde as reuniões se multiplicavam a um ritmo estonteante, o centro nevrálgico de decisão colectiva do MEIC situava-se no Conselho de Directores-Gerais, que, sob a direcção dos Secretários de Estado – e raramente do Ministro, major José Emílio da Silva –, reunia com uma periodicidade quase semanal todos os responsáveis pelas direcções-gerais ou organismos equiparados do Ministério. Foi o Conselho que discutiu e elaborou esse *programa de acção*, no contexto das novas orientações traçadas para todos os domínios da actividade governativa após o 11 de Março de

* Coordenador científico da UID Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

1975, onde o objectivo da construção de uma sociedade socialista se colocara como o rumo da revolução portuguesa[385].

Na elaboração e discussão desse programa de acção participaram, entre outros, Rui Grácio, Avelãs Nunes e Fonseca Almeida, respectivamente Secretários de Estado da Orientação Pedagógica, do Ensino Superior e Investigação Científica e da Administração Escolar, bem como Rogério Fernandes, Raul Gomes, António Hespanha – que fora o relator geral do documento, António Brotas e Manuela Silva, responsáveis pelas Direcções-Gerais dos Ensinos Básico, Secundário e Superior, pelo Gabinete de Estudos e Planeamento e pelo Instituto de Tecnologia Educativa. O programa incluía também um capítulo sobre cultura física e desporto escolar, cujo projecto fora elaborado por Alfredo Melo de Carvalho, então Director-Geral dos Desportos, mas cujo texto não consegui ainda recuperar.

Razões de ordem editorial não me permitiram, em 1977, publicar esse documento, fundamental para uma compreensão dos projectos e propósitos da revolução portuguesa no campo da educação nesse seu período crítico entre o 11 de Março e o Verão quente de 1975. Agora, dificilmente poderia ser encontrado melhor e mais apropriado local para o tornar público, o Encontro Ibérico de História da Educação que debate as transições democráticas de Portugal e Espanha.

---

[385] Para um debate sobre este período ver outros meus trabalhos anteriores: Teodoro, A. (1999). Os programas de educação nos Governos provisórios: de uma intenção de continuidade com a reforma Veiga Simão à elaboração de um programa para uma sociedade a caminho do socialismo. Educação, Sociedade & Culturas, 11, 29-66; Teodoro, A. (2001). A Construção Política da Educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo. Porto: Edições Afrontamento.

Programa de acção do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) do IV Governo Provisório

1. As tarefas do ensino estão entre as tarefas prioritárias da revolução portuguesa. Neste sentido elas têm, por um lado, que ser decididamente assumidas por todas as forças progressistas e patrióticas e, por outro lado, só se justificam se se enquadrarem claramente na estratégia revolucionária estabelecida no programa do Movimento das Forças Armadas, cujos objectivos principais são a instauração de uma sociedade socialista e o reforço da independência nacional, através da mais ampla participação e organização das massas populares.

De facto, a Escola não pode continuar isolada dos problemas concretos que se põem à sociedade portuguesa, dedicada a um saber desenraizado das novas necessidades históricas ou ocupada em debates ideológicos estéreis e fechada aos filhos das classes mais desfavorecidas. Este último aspecto é, de resto, fundamental e é de supor que esteja na raiz dos restantes. É uma verdade gritante que a Escola Portuguesa não tem pertencido e, portanto, não tem reflectido o povo português. Logo, é uma opção política prioritária abri-la realmente a todos os portugueses, independentemente do seu poder económico ou da sua proveniência regional, estabelecendo uma política de discriminação positiva que favoreça aqueles que, até agora, não tenham tido iguais oportunidades de a frequentar – as classes trabalhadoras e as populações não urbanas.

Daqui deriva que o problema do ensino, como questão nacional, diz respeito a todo o povo português, isto é, tanto àqueles que frequentam a escola como àqueles que a não frequentam ou que nunca a frequentaram. Diremos mesmo que ele pertence mais a estes últimos do que aos primeiros, pois são os não escolarizados os que mais legitimidade têm para, em nome do seu sacrifício, fazer exigências no que respeita à política da educação. Por isso mesmo é que se torna indispensável tornar estas massas não escolarizadas conscientes dos seus direitos cm relação à Escola e comprometê-las decisivamente na nova política educativa.

2. São estes os vários sentidos do objectivo número um da política da educação – a democratização do ensino. Democratizar a escola é, portanto: (a) abri-la a todas as camadas sociais e regionais, privilegiando, para já, o acesso à Escola das classes trabalhadoras e das populações rurais, (b) pô-la ao serviço dos reais interesses do povo português na sua marcha para o socialismo e para a completa independência nacional e, (c) fazer intervir decisivamente na elaboração da política escolar todas as entidades interessadas no processo revolucionário e não apenas a comunidade escolar "corporativa" de professores e alunos.

3. Os dois primeiros aspectos da democratização do ensino correspondem a dois tipos fundamentais do serviço que a Escola pode prestar às grandes tarefas da construção do socialismo e da independência nacional.

3.1. Ela deve, em primeiro lugar, colaborar na democratização da própria sociedade, garantindo a todos iguais oportunidades de acesso ao saber e à cultura e deixando, portanto, de ser uma das fontes de legitimação das desigualdades sociais e económicas. O saber, a competência técnica e a cultura têm sido apenas uma forma de valorizacão pessoal e um dos factores de promoção ou prestígio sociais. Ponto é que a Escola – lugar onde tais saber, competência e cultura se adquirem – esteja aberta a todos e não discrimine, na admissão ou na valorização das pessoas, a partir da sua origem social ou do poder económico. A efectiva realização de uma completa igualdade de oportunidade de acesso à Escola obrigará mesmo à introdução de medidas compensatórias, a todos os níveis, das desvantagens originais das classes trabalhadoras na actual conjuntura sócio-económica.

Em complemento ao que acaba de se dizer, acrescentaremos que, neste período de transição em que as tarefas de recuperação para o saber e para a cultura são ingentes, a Escola não se deve preocupar apenas com aqueles que nela estão formalmente inscritos. Pelo contrário, ela deve considerar como nela inscrito todo o povo português, constituindo-se em centro de expansão do saber e da cultura e auxiliando na tarefa de recuperação de todo o potencial humano que o funcionamento selectivo e

elitista do anterior sistema escolar deixou que se perdesse. Nesta fase de arranque da nova política de educação em que ainda não nerá possível escolarizar completamente toda a população portuguesa, recai sobre os que frequentam as nossas escolas (de todos os níveis de ensino mas, sobretudo, dos níveis mais elevados) uma grande responsabilidade que é a contrapartida da situação privilegiada em que se encontram – a responsabilidade de repartirem pelos seus concidadãos os conhecimentos que adquirem nas escolas.

3.2. Um segundo tipo de serviço a prestar pela escola ao povo português consiste na formação eficaz, adequada e económica dos quadros técnicos e culturais de diversos níveis de que o país necessita para as tarefas de desenvolvimento social e económico. Desde a escola primária à universidade deve ficar claro para todos – estudantes e professores ou investigadores – que a sua actividade só tem sentido enquanto desembocar na produção de conhecimentos úteis à sociedade portuguesa. Isto afasta claramente dos objectivos do sistema escolar português a produção de um saber livresco ou desadaptado à realidade nacional, a formação enciclopédica ou inadequada a perfis profissionais concretos, a investigação científica insusceptível de produzir resultados socialmente úteis. Mas, além de afastar estes objectivos, isto exige um grande esforço de previsão das necessidades sociais quanto ao potencial humano técnico ou culturalmente habilitado, bem como uma lúcida planificação dos fluxos de entrada e de saída do sistema escolar. Ou seja, precisamos de saber, de antemão, "quais" e "quantos" técnicos precisamos em cada domínio (melhor ainda, "quando" e "onde") e de planificar "como" os vamos formar ou reciclar nas escolas. Estes objectivos de formação dos quadros técnicos necessários ao País inserem-se, obviamente, num projecto político objectivamente contrário ao anterior ao 25 de Abril, que privilegiava a formação de elites tecnocráticas ao serviço do sistema económico e cultural do capitalismo português.

3.3. Dentro deste aspecto da colaboração na constituição do potencial teenológico, científico e cultural necessário ao País para se desenvolver e

conquistar uma completa independência nacional, deve ainda a escola apoiar directamente as actividades sociais.

Isto é particularmente importante no domínio do ensino superior, em que escolas se caracterizam por disporem de grande acumulação de recursos em pessoal altamente qualificado e em equipamentos científico e tecnológico avançados. Neste sector é indispensável que as universidades se comprometam claramente em programas concretos de apoio técnico e cientifico às diversas actividades sociais, pondo directamente ao serviço do povo português recursos que são seus e permitindo que se dispense o recurso à importação de tecnologia estrangeira. Mas também ao nível dos ensinos básico e secundário actividades deste tipo devem ser encaradas, não só pelos resultados que daí podem ser directamente obtidos para o conjunto do povo português, mas também pelo valor pedagógico – para estudantes e professores – do tratalho socialmente útil. A escola deve ser um local de trabalho; e, embora muito do seu trabalho vise objectivos mais longínquos, deve procurar criar-se, através deste trabalho mais concreto e visando objectivos imediatos, uma consciencialização do sentido social das tarefas escolares de estudantes e professores.

4. É esta clara definição dos objectivos da escola portuguesa que marca o ponto fundamental da ruptura com o projecto educativo anterior e que dá unidade e sentido às medidas parcelares a tomar no domínio da educação durante os próximos anos. A uma concepção elitista e repressiva ou a um projecto tecnocrático e consumista nós opomos uma concepção revolucionária da escola integrada num projecto socialista e revolucionário para o país. É esta leitura global e orientada pelo objectivo final que tem que ser feita em relação ao projecto político que agora se apresenta. É ela que nos permitirá encarar de forma nova medidas porventura já antes anunciadas, mas que se inseriam numa estratégia totalmente diferente; é ela, por outro lado, que nos permitirá aceitar os sacrifícios que vamos ter que exigir a estudantes e a professores, que nos permitirá justificar politicamente os esforços financeiros que teremos que pedir ao País, que nos dará,

finalmente, força para abater as resistências dos reaccionários, dos imobilistas, dos oportunistas e de todos aqueles que sempre tiveram a Escola ao seu serviço, sem nunca terem pensado em a servir, servindo, de par, o povo português.

Um projecto revolucionário não é, porém, um projecto de "terra queimada" nem um processo de espontaneismo. O êxito de uma revolução – e não só no plano militar – depende de um rigoroso inventário da situação, de um avaro aproveitamento dos recursos e das forças já existentes e de um planeamento preciso das medidas conducentes à vitória. Tudo isto tem que ser feito também na revolução do ensino onde, dada a grandeza das questões, não se pode consentir em aventuras que, para além de malbaratarem o dinheiro de todo um povo, podem sacrificar inutilmente uma geração de estudantes.

5. Um projecto revolucionário no domínio do ensino tem o seu tempo de gestação e leva muito tempo a executar plenamente.

5.1. A fase de gestação termina a sua primeira etapa com a publicação deste documento. Durante ela se procurou, em primeiro lugar, avançar na desmontagem do sistema escolar fascista; substituiu-se o sistema de gestão autocrático herdado do fascismo, por uma gestão paritária que, embora assegurando um grau de participação desconhecido em qualquer país do mundo, não pode ser considerada definitiva, nomeadamente porque não assegura suficientemente a participação do conjunto da população trabalhadora na vida da Escola; afastaram-se professores comprometidos com o fascismo ou incompetentes ainda que, neste domínio, a indeterminação e as hesitações do processo político tenham impedido uma actuação mais decidida do Ministério e levado a processos espontâneos de "saneamento" por vezes demasiado expeditos e, logo, errados; modificaram-se profundamente os programas escolares do ensino básico e secundário, expurgando-os da mundividência reaccionária e encaminhando-os num sentido progressista; permitiu-se uma vasta reconversão da estrutura curricular do ensino superior, embora os resultados obtidos devam ser

considerados provisórios e sujeitos à inserção num planeamento global do elenco dos cursos e dos *curricula* à luz das necessidades nacionais prioritárias.

5.2. Mas, para além de se levar a cabo esta série de medidas urgentes de desfascização do ensino, fez-se uma análise rigorosa da situação existente, procurando-se avaliar realisticamente as possibilidades de pôr em prática as medidas projectadas.

Na verdade, quer a concreta situação política em que o País se encontra, quer a situação presente do próprio sistema escolar têm que ser tidas em conta para a elaboração de qualquer projecto político sério e condicionam, um e outro, necessariamente, a execução desse projecto.

6. No que diz respeito à conjuntura política, ao lado do factor de avanço constituído pela vontade generalizada de mudar e pela confiança das massas populares no processo revolucionário encabeçado pelas forças progressistas civis e militares, existem características susceptíveis de dificultar uma reforma radical do sistema de ensino.

6.1. Em primeiro lugar, o ensino, se bem que seja considerado um sector importante, não é ainda sentido pela generalidade dos portugueses como um sector prioritário; o que é normal numa socíeclade que foi contemporaneamente confrontada com problemas como a descolonização, a habitação, a reforma agrária, o controlo do poder económico. Daí que se assista a um certo arrastar das situações e que certas medidas de rotura drástica, já tomadas noutros domínios, não pudessem ainda ser encarados num sector da educação.

6.2. Em segundo lugar, as escolas são ainda, pela própria proveniência das pessoas que as frequentam – como estudantes ou professores –, o domínio de um grupo social privilegiado. Isto torna-as, por um lado, um foco de reacção à mudança, especialmente se a mudança for no sentido de inverter a situação; por outro lado, esta mesma origem social privilegiada fez com que nelas se desconheçam geralmente os problemas reais do povo português; e assim, os que de boa fé querem servir o interesse deste povo,

mostram frequentemente desconhecer a realidade e adoptam uma estratégia política adequada a uma situação social que não é a existente nos campos e nas fábricas deste país, mas apenas nos livros ou na sua imaginação.

A própria estrutura dos cursos e características do ensino reflecte bastante os desejos de uma classe para quem a educação não visa o aprendizado de coisas úteis mas uma certa legitimação social de privilégios sociais ou económicos e para a qual, portanto, a "passagem administrativa" tem sentido como a avaliação séria do rendimento escolar.

6.3. A terceira característica imobilista da conjuntura política é a permanência na sociedade portuguesa em geral e nas escolas muito em particular de uma atitude de espírito que faz equivaler o progressismo à oposição ao poder constituído; esta atitude é o resultado de dezenas de anos de luta contra a autocracia fascista, mas a falta de um reexame de estratégia numa fase política totalmente diferente origina reivindicações de autonomia escolar inadmissíveis perante um poder democrático e progressista.

6.4. Finalmente, e um pouco em consequência de todos os traços conjunturais antes descritos, manifesta-se nas escolas – sobretudo nos ensinos secundário e superior – um estado generalizado de anarquia que gera o cansaço e a desmobilização de estudantes e professores, para além de comprometer toda a rentabilidade do trabalho escolar; poder-se-á mesmo dizer que esta situação tem significativamente permitido a continuação do ócio e da irresponsabilidade características da escola fascista.

6.5. A indecisão descrita em primeiro lugar não tem fornecido ao Governo a força política para acabar com este estado de execução do projecto político agora enunciado.

6.6. De resto, é preciso ter consciência – e esta é outra nota de orientação política – de que o alarme existente, dentro e fora da escola, pela "agudização do problema do ensino" tem um aspecto classista bem marcado: o problema do ensino não se agudizou senão para os que têm

estado mais ligados à escola e que da escola colhiam vantagens e privilégios, não para aqueles que dela têm estado sempre ausentes, por as suas portas nunca se lhes terem aberto; para estes últimos, a "questão escolar" é ainda uma questão "dos outros". Do mesmo modo, quem se alarma com a real perturbação do sistema escolar ocasionada pelas profundas mudanças experimentadas no país e com as consequências que daí advêm à preparação dos filhos, ainda que se tenha alarmado com a falsa paz escolar do sistema fascista, de certo não se alarmou no mesmo grau com o facto de haver centenas de milhar de portugueses que, se se perturbam, é com o facto de os seus filhos nunca terem podido ir à escola.

Assim, embora se esteja consciente de que existe um "problema escolar", ele é diferente daquele que sentem muitos estudantes, pais e educadores. O problema escolar número um é um eventual prejuízo advindo aos actuais estudantes pelo mau funcionamento da escola; o problema escolar número um é o dos prejuízos advindos a gerações de portugueses das classes mais desfavorecidas pelo facto de, para eles, nunca ter havido escola nenhuma, nem boa nem má. É nesta dissonância quanto ao que é o "problema escolar" que vão residir as dificuldades de o resolver; é que a sua solução progressista vai ter que desagradar necessariamente a muitos dos que estão na escola e que, no conjunto da sociedade portuguesa, representam grupos privilegiados.

7. A análise da conjuntura não deve, porém, limitar-se aos aspectos políticos, pois também nos aspectos institucionais, administrativos e financeiros há características que condicionam a natureza e a eficácia das medidas de curto prazo.

7.1. No ponto de vista institucional e administrativo ressalta, em primeiro lugar, o peso da máquina burocrática e a lentidão do seu funcionamento. Contribui para isto, desde logo, a existência de uma forte tendência centralizadora que, longe de ser unicamente motivada por uma decisão política nesse sentido, tem também origem na fragilidade e

incapacidade dos órgãos periféricos e, sobretudo, na inexistência de um plano político global que oriente a actuação dos órgãos descentralizados.

Por outro lado, há que considerar a própria dificuldade de os funcionários de todos os níveis se adaptarem a um novo estilo político e a novos métodos de trabalho, obstáculo a que acresce a própria impreparação específica das pessoas recém-chegadas, durante toda a sua vida marginalizadas dos centros de decisão e isoladas dos aspectos concretos da política de ensino.

Por fim, a própria organização administrativa e financeira está feita em moldes antiquados ou desadaptados em relação às necessidades da administração escolar, com a agravante de que, muitas vezes, o remédio para este estado de coisas tem que ser encontrado no âmbito de soluções aplicáveis a toda a administração pública.

7.2. Para além desta primeira característica, nota-se, em segundo lugar, um deficiente sistema de comunicação mútua entre o Ministério e as Escolas, por um lado, e este conjunto e o público, por outro; os canais por onde a informação deveria circular estão entupidos ou são mal usados e isto leva a desencontros e mal entendidos responsáveis por um clima de incompreensões e de hostilidade realmente existente. Este estado de coisas é agravado pela clivagem existente entre o sector pedagógico e o sector administrativo que faz com que quem cura dos fins se alheia frequentemente do problema dos meios.

7.3. Por outro lado, a grande sobrecarga de trabalho nos centros de decisão, proveniente das características citadas em primeiro lugar – e agravada pelo hábito generalizado de, por tudo e por nada, se recorrerem ás últimas instâncias, queimando as etapas intermédias –, acaba por os mergulhar numa multidão de pequenos problemas e de os tornar inoperacionais para as decisões que verdadeiramente lhe competem. Deve deixar-se mesmo bem claro que uma forma de boicotar o trabalho da administração, por vezes conscientemente usada, tem sido a de recorrer permanentemente às instâncias superiores, "exigindo" entrevistas, promovendo manifestações, marcando prazos da resolação dos problemas, etc.

7.4. Encarando agora a conjuntura do ponto de vista financeiro e de recursos humanos e materiais, a sua característica mais relevante é a impossibilidade de aumentar vultuosamente as despesas da educação, pelo menos enquanto não se racionalizar o que se tem e se não fizer um esforço decidido no sentido de economizar. As necessidades do país são muitas e não há dúvida de que os créditos concedidos à educação não podem deixar de estar inseridos numa escala de prioridades.

7.5. Mas, para além dos créditos orçamentais, há outras necessidades que, de momento, não têm resposta capaz. Uma delas é a necessidade de docentes qualificados a qualquer dos níveis.

A nível do ensino pré-primário, quase se pode dizer que, existindo apenas instituições privadas, o potencial docente existente é quase nulo.

Se o ensino primário goza de uma situação mais desafogada no que diz respeito à quantidade de docentes disponível (embora subsista o problema de qualidade), já os níveis preparatório e secundário têm os problemas agudíssimos, não só pelo número insuficiente de professores, como também pela sua deficiente formação (já que cerca de 70% dos existentes não têm habilitações completas ou adequadas).

No ensino superior, a situação é muito grave no domínio das ciências sociais, das artes e das letras, onde se fez sentir duramente o peso da repressão fascista; já no domínio das ciências exactas e naturais, bem como no das tecnologias, o problema existente é mais o do baixo rendimento do corpo docente, causado pela dispersão profissional e pelo absentismo; medidas de rigor neste domínio poderão, portanto, melhorar a situação.

7.6. Finalmente, outro obstáculo não menos grave, em todos os níveis de ensino, é a deficiência de instalações e a própria incapacidade da indústria nacional de construção para responder, a curto prazo, às exigências de expansão da rede física escolar. Ao nível do ensino superior isto agrava-se pela complexidade relativa dos edifícios a construir, muitas vezes insusceptíveis de uma tipologia rigorosa, e pelo seu preço elevado.

Também no domínio do equipamento escolar se manifestam..... (no *original faltam as linhas com que termina este ponto*).

8. Democratização da escola

Democratizar a Escola não consiste apenas no seu alargamento a todas as classes sociais, mesmo que sejam criadas as condições materiais para que todas a frequentam em igualdade de oportunidades.

A Escola foi um dos bastiões do aparelho de Estado capitalista, local privilegiado da veiculação de ideologia burguesa e de aculturação das classes exploradas por parte da classe dominante.

Não se poderá portanto resumir a democratização a proporcionar um mais amplo acesso às camadas mais desfavorecidas, já que esse acesso ir-se-ia processar em relação a uma Escola ainda ideologicamente dominada pelas estruturas típicas do modo de produção capitalista.

Democratizar terá, assim, que significar, prioritariamente, colocar a Escola ao serviço da estruturação da sociedade socialista, no contexto do actual processo revolucionário.

Tal só será possível, porém, num fazamento correcto com o processo global do avanço revolucionário e, logo, as medidas que neste sentido possam ser tomadas por agora, terão que necessariamente perspectivar-se em termos tendenciais e englobando contradições inultrapassáveis desta fase de transição que o País vive actualmente.

Se não existem, objectivamente, neste momento, condições para a edificação de uma Escola realmente socialista no seio de uma sociedade que ainda não o é, existem, porém, condições objectivas que possibilitam desde já a gradual inserção da Escola no processo evolutivo revolucionário que se vive em Portugal.

Dentro desta perspectiva são essenciais para a orientação revolucionária da Escola na via da construção do socialismo os seguintes pontos:

- A prática social como condição fundamental para a correcta formação de consciência social do aluno.
- Uma educação que consciencialize o aluno de que o seu trabalho é socialmente útil e que se produz um valor social.

- A formação de crianças e da jovem directamente integrada na produção através da combinação adequada ao estudo com o trabalho produtivo.
- A integração cada vez maior entre trabalho intelectual e trabalho manual. A educação realiza-se, antes de tudo, através do trabalho físico quando directamente ligado ao pensamento, à iniciativa pessoal e à integração na tarefa colectiva vivida em comum.
- A interligação entre os planos de desenvolvimento nacional e regional como uma das formas de consolidar a pedagogia socialista, a ligação da Escola com as necessidades de desenvolvimento do País será o meio mais correcto de promover a sua profunda transformação.
- O desenvolvimento da consciência responsável da criança e do jovem, numa verificação constante de que o próprio processo educativo é o resulatdo do sacrifício diário realizado pelas massas trabalhadoras para conquistarem os meios indispensáveis ao seu funcionamento.

É dentro destas perspectivas que se deve inserir a real democratização da Escola Portuguesa em ordem à constituição de uma verdadeira pedagogia socialista (V. cap. inovação pedagógica).

Haja em vista, porém, que se a democratização do acesso à Escola é uma parte, apenas, do processo global da democratização do ensino, não deixa de ser um dos objectivos prioritários na nova política de educação.

A criação de possibilidade de acesso de todos aos diferentes graus do sistema educativo é todavia uma tarefa demorada, que envolve várias frentes de luta e que se tem de desenvolver em várias etapas. Nem todas as medidas visando este objectivo pertencem ao MEIC; algumas competirão a outros departamentos estatais, já que a criação de igualdade de oportunidades de acesso ao ensino envolve questões económicas de base, de saúde, de alimentação, de habitação, de transportes, etc.

No que diz respeito a medidas que possam ser tomadas pelo MEIC, a criação de uma real igualdade de oportunidade no domínio da educação

exige, desde logo, a abertura de um número de escolas suficiente para albergar o número existente de estudantes, a sua adequada distribuição pelo território nacional, uma rede adequada de transportes.

A organização de campanhas de alfabetização e educação de base, a criação de cursos especiais para crianças atrasadas ou sub-normais, a criação de condições de apoio aos alunos mais necessitados são outras medidas indispensáveis à criação de condições igualitárias perante a Escola.

Por outro lado, o sistema escolar deve estar organizado de modo a não influir vias "privilegiadas" e vias "humildes" de acesso à educação e à cultura pois, deste modo, se criariam dentro do próprio sistemas de ensino discriminações que jogariam inexoravelmente em desfavor dos estudantes das classes exploradas.

O estabelecimento da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino básico e a generalização completa deste nível de ensino a todos os Portugueses é o objectivo mais urgente, neste domínio, pois dele depende o estabelecimento dessa igualdade em relação a outros níveis de ensino. É, todavia, no ensino supeior que a discriminação social é mais gritante; por isso, a este nível, a criação de iguais condições de acesso impõe a adopção de uma estratégia compensatória que favoreça os estudantes provenientes das classes trabalhadoras.

Finalmente, não poderá um político consequente de educação quedar-se passivo perante os níveis etários anteriores à entrada da Escola. Uma larga acção deverá ser levada a cabo neste campo, ao nível do lançamento de um sistema de educação pré-escolar, de actividades de animação socio-cultural e desportivas que impeçam que a "igualdade de oportunidades" se torne expressão vazia de conteúdo.

Para todo este processo de democratização torna-se absolutamente indispensável uma ampla participação das organizações populares, sindicais, recreativas, etc., como forma de integrar a escola no âmbito da comunidade, o que envolverá necessariamente uma cada vez maior descentralização dos órgãos administrativos a uma democratização progressia do modo de funcionamento do MEIC.

9. Inovação pedagógica

A Escola Portuguesa – qualquer que seja o grau de ensino considerado – tem sido a escola da burguesia. Esta situação provocada pela origem de classe dos que a dirigem e, sobretudo nos graus superiores, também dos que a frequentam, – caracteriza-se não só pelos quadros ideológicos nela veiculados, como também pelo tipo de "capacidades", de "saber" e de "cultura" que nela são valorizados.

O conteúdo político-ideológico reaccionário dos programas escolares do fascismo está bem estudado e têm sido tomadas medidas decididas para, a todos os níveis de ensino, se operar uma profunda alteração neste domínio através do completo refazimento dos programas escolares num sentido progressista.

Todavia, a renovação pedagógica tem que ir mais além e focar as estruturas profundas da acção pedagógica, onde a mundivivência burguesa pode sobreviver a qualquer modificação dos conteúdos de ensino. Estas estruturas têm que ver, nomeadamente, com o modo como a prática pedagógica se relaciona com práticas várias de outro nível e com a função social da escola (n)uma sociedade global.

Neste domínio, a escola vivia, em Portugal, numa rigorosa separação com o mundo do trabalho manual, e cultivando, em consequência, um estilo pedagógico livresco, em que a valorização da experiência era privilegiada em relação à própria experiência; tudo isto, além de traduzir a origem social dos que dominavam no ensino, traía a função ideológica da escola, que era a de marginalizar socialmente todos aqueles que, pelas condições em que viviam e pela sua prática quotidiana, vivessem num meio económico e sócio-cultural diferente do veiculado pela escola.

Assim – a par de grandes esforços tendentes a promover o acesso ao ensino de qualquer dos níveis dos filhos das classes mais desfavorecidas (v. capítulo referente a democratização do ensino), – deverá fomentar-se uma ligação íntima do ensino à prática produtiva, pois é por aqui que passa qualquer modificação profunda da prática pedagógica.

Esta conseguir-se-á, nomeadamente, pela inclusão nos programas de ensino de actividades produtivas concretas, realizadas em locais e circunstâncias de trabalho idênticas aos vividos pelos trabalhadores, salvaguardada embora a sua adequação ao nível de ensino em que tais actividades se inserem, ao desenvolvimento físico e psíquico dos estudantes e às características do restante trabalho escolar.

Isto leva a que os programas, os métodos e os conteúdos de ensino, bem como os métodos de avaliar o rendimento escolar, tenham que ser profundamente alterados. Todavia, toda esta revolução pedagógica não pode ser abandonada ao espontaneísmo ou ao empirismo; pelo contrário – e por que se trata de uma mudança de importância decisiva – ela tem que ser cuidadosamente conduzida por uma análise teórica rigorosa no enquadramento doutrinal e rigorosa na definição das condições concretas da Escola em Portugal.

Por outro lado, quer os programas escolares quer os esquemas de avaliação do trabalho do estudante... (ilegível *a continuação da frase*).

Mas pode ainda ser estudado por outras formas, desde a inclusão de actividades de trabalho manual paralelas às actividades de cariz mais intelectual até à inserção em zonas charneira da formação dos estudantes de períodos de serviço cívico, durante os quais o estudante possa viver os problemas da sociedade em que está inserido, adquirir – através desta vivência – o enriquecimento ideológico necessário a qualquer quadro dessa sociedade socialista e, principalmente, contribuir com o seu trabalho para a solução de problemas nacionais.

Esta orientação pedagógica forçará evidentemente a unificação do ensino secundário (de resto exigida por objectivos de outra ordem – v. capítulo referente à democratização do ensino), num tronco comum onde as preocupações de formação profissional serão muito marcadas pelo menos na sua fase final.

Por isso, constitui um objectivo prioritário a criação de centros de reflexão teórica sobre pedagogia que, ao mesmo tempo, possam dar apoio à formação de professores e à própria actividade concreta das escolas. Esta

estreita ligação entre a reflexão teórica, a formação de docentes e, nomeadamente o apoio pedagógico às escolas é, de resto, uma forma adequada de manter a teorização fortemente ligada às condições concretas da escola em Portugal.

Estes Centros poderão ser institucionalizados como departamentos de ciências da educação integrados nas universidades ou como centros regionais de apoio pedagógico, ligados às Direcções-Gerais pedagógicas e possivelmente aos centros periféricos da Universidade Aberta.

Será a partir destes centros e, afinal a partir de um centro nacional de investigação pedagógica (o em tempos projectado Instituto Nacional de Pedagogia ou mesmo o GEP, se as suas funções pudessem ser redefinidas) que se apoiarão e realizarão as experiências de inovação pedagógica.

A formação inicial ou recorrente de professores, nomeadamente para os ensinos básicos e secundário é – ligado ao que se diz – tarefa de primeira prioridade. Não só porque há um déficit de quadros docentes, absoluto no ensino infantil, muito nítido nos ensinos preparatório e secundário (que se agravará com o aumento da escolaridade obrigatória), mas também por que a formação, quer científica, quer pedagógica, dos professores em exercício é insuficiente.

Neste domínio o MEIC propõe uma integração mais perfeita da formação pedagógica e da formação científica, da teoria e da prática pedagógica, que possibilitará, que além de uma melhor preparação para as funções docentes, um eventual [encurtamento] dos cursos.

No domínio específico da preparação dos professores do ensino infantil terá possivelmente de se criar fórmulas de emergência e mais expeditas de formação de docentes; o mesmo valendo, naturalmente, para a formação de alfabetizadores de adultos e de animadores culturais. No domínio do ensino superior, a urgente necessidade de formação de professores (e não de investigadores subsidiariamente professores) obrigará, por um lado, a fomentar cursos de pós-graduação visando a formação de docentes e, por outro, a destacar nestes cursos os aspectos propriamente pedagógicos (o que obrigará, evidentemente, a criar hábitos de reflexão pedagógica orientados para o ensino superior).

Clato tem que também ficar que a Escola não vive voltada sobre si mesma, mas que – numa sociedade socialista – tem uma indispensável missão social a cumprir; a de dotar o país com os quadros políticos e técnicos de que ele necessita (v. capítulo r/ escola e comunidade). Isto, que é importante em qualquer país, é-o ainda mais no nosso a braços com uma marcada dependência técnica e científica e sujeita a boicotes internacionais. Nestes termos, consentir que a Escola não funcione em termos de não poder cumprir a sua missão formadora ou funcione sem poder garantir a qualidade dos quadros que forma é consentir na deserção ou na traição em relação a objectivos supremos da revolução portuguesa. Deste modo, o Ministério não poderá permitir uma progressiva degradação do rendimento efectivo do ensino, pois qualquer equívoco que, em sistema capitalista, possa haver sobre a função da selecção escolar não tem razão de ser num sistema socialista.

10. Integração escola-comunidade

O processo educativo deve visar a criação de um homem novo, estruturalmente democrata e socialista, disposto a integrar o seu projecto de vida num projecto global da comunidade, através da sua participação responsável e livre na construção da mesma comunidade e intervenção no processo histórico.

Para tanto há que assegurar a presença permanente no trabalho escolar da ideia de serviço à colectividade. A educação deve, portanto, assentar no reconhecimento para a criança ou para o jovem, de que o seu trabalho é socialmente útil. Deste modo, a interligação entre os planos de desenvolvimento nacional ou regional e a actividade escolar, para além de servir as próprias tarefas do desenvolvimento, constitui umas das formas de consolidar a pedagogia socialista – a ligação da escola com as necessidades de desenvolvimento do País será, assim, o meio mais correcto de promover a sua transformação.

Por outro lado, o compromisso da Escola com tarefas produtivas socialmente úteis representa um importante passo na luta contra a

segregação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, segregação que está na origem de toda uma série de discriminações sociais e culturais incompatíveis com o nosso projecto social.

Por último, não pode a escola deixar de situar-se no processo de mudança permanente que caracteriza as sociedades contemporâneas e que leva a considerar a escola não como local onde se transmite às jovens gerações um saber acabado mas um local privilegiado de formação dos indivíduos para a mudança ao longo de toda a sua vida e não somente na infância ou adolescência. No momento que o País atravessa, tal tarefa é de imensa importância, já que a sociedade portuguesa entrou em processo de mudança particularmente acelerado, já que do passado recebemos a herança de uma grande maioria de população adulta desprovida de formação básica e profissional adequadas.

Todavia, e uma vez que os aspectos pedagógicos da nova política de educação estão tratados noutro capítulo, não se insistirá mais no alacance pedagógico duma mais funda integração da acção educativa nas tarefas produtivas da colectividade. O que se dirá em seguida refere-se, antes, ao modo como a escola deve assumir o compromisso com essas tarefas.

Uma das censuras mais justamente feitas à Escola portuguesa é a de que esta se desinteressou do que se passava à sua volta e, concretamente, do destino da sociedade em que estava inserida. E, na verdade, a sua acção pouco tem tido que ver com o progresso social e económico da sociedade portuguesa: tem visado, sobretudo, a promoção individualista dos que a frequentam, não principalmente através do fornecimento de saberes socialmente úteis, mas antes através da atribuição de títulos académicos formais que, na nossa sociedade estratificada, eram chaves seguras de prestígio e de promoção social, e meio reprodutor dos mecanismos sociais vigentes.

Numa situação revolucionária, em que cada um tem que construir, dia a dia e com actos concretos, o futuro do país, a função da escola tem que ser a de colaborar, ela também, duma forma concreta, nessa construção: (a) dando aos cidadãos a formação técnica e cultural de que eles necessitam

para, nos sectores de actividade a que sejam chamados, desempenharem de forma competente e esclarecida as tarefas que lhe sejam exigidas e intervirem de forma progressista no processo histórico; (b) integrando os seus planos de actividades (pedagógica, científica e cultural) nos planos concretos de desenvolvimento do país, constituindo-se em centros de produção ao serviço de necessidades colectivas; (c) contribuindo, explicitamente, com o seu trabalho teórico, para a formação duma cultura revolucionária.

A preocupação de proporcionar um saber útil, adeuado à formação de cidadãos aptos a desempenhar funções socialmente úteis, deve ser o objectivo predominante do sistema de ensino dos níveis secundário e superior.

No ensino secundário, a vocação profissional que até agora era exclusiva de um dos seus ramos (o ensino técnico profissional) deve dominar todo o ciclo terminal integrado. Com este ciclo terminal de vocação profissional se dará ao ensino secundário o sentido prático-profissional que até agora, em geral, não tinha e se promoverá a formação dos técnicos médios de que o país urgentemente carece. Por outro lado, possibilita-se a integração mais precoce dos jovens no processo produtivo.

No domínio do ensino superior o sentido profissionalizante obrigará, nomeadamente, à revisão do elenco da estrutura dos currículos e dos métodos pedagógicos, de modo a que estes assegurem não um saber académico socialmente descomprometido mas uma formação adequada, económica e eficaz dos quadros políticos e técnicos necessários ao país, objecto que deve constituir uma das finalidades primárias do sistema de ensino de nível superior. Neste particular, é de realçar a necessidade de promover ciclos curtos de ensino superior através dos quais se possam formar, de modo suficiente e mais económico, uma larga série dos quadros de que o país necessita; terá aqui um papel fundamental o ensino à distância que permitirá a formação inicial ou recorrente de pessoas já comprometidas no trabalho produtivo, e a sua valorização técnico-profissional.

Mas, para além do seu papel no domínio do ensino formal, as escolas devem colaborar decididamente na constituição de um eficaz sistema de

ensino não formal, já que elas dispõem – especialmente as de nível superior – de um grande potencial em meios humanos tecnicamente qualificados. Assim, deve ser um objecto fundamental da nova política educativa lançar uma vasta campanha de ensino profissional não formal, nomeadamente pela criação de centros de formação profissional e intervenção cultural nos locais de trabalho, com o apoio das escolas e em ligação com os centros de formação profissional do Ministério do Trabalho e de outros organismos estaduais, programa que exigiria, eventualmente, um regime especial de trabalho para os trabalhadores estudantes. Estas tarefas de educação não formal de instrução profissional – a que acrescentamos a alafabetização e educação de base, bem como todas as outras iniciativas no domínio da reciclagem e da extensão escolar – devem ser, nas circunstâncias presentes, um objectivo prioritário, dado, por um lado, a urgência da formação de um potencial tecnológico que nos permitia construir o socialismo e a independência nacional e, por outro, a justiça que representa a recuperação e valorização social dos cidadãos sacrificados pelo funcionamento elitista do sistema escolar fascista.

Pondere-se, todavia, que a actual imagem social e a própria prática pedagógica da escola podem ser um obstáculo importante à sua colaboração no ensino não formal. Na verdade, o ensino formal tem, em Portugal, uma imagem pública que o dá como algo de livresco e abstracto, desligado dos problemas concretos da profissão e da sociedade; por outro lado, a própria prática pedagógica tradicional tem andado tão fastada das situações sociais e profissionais concretas que é de temer que se não saiba adequar a uma nova e mais dinâmica inserção social.

Há que criar condições para uma convergência de esforços das várias instâncias que têm desenvolvido acções mais ou menos dispersas nestes domínios e bem assim que conjugar as acções a desenvolver com as potencialidades dos meios de comunicação de massas, nomeadamente a rádio e a TV, definindo prioridades quanto à natureza dos processos educativos e aos sectores populacionais a que se dirige.

No que diz respeito à colaboração directa da escola na resolução das tarefas do desenvolvimento nacional é necessário, desde logo, que os problemas concretos da colectividade nacional ou regional constituam os temas de arranque dos programas pedagógicos e que da acção educativa façam parte integrante programas de serviço à comunidade.

Mas, para além disso, a própria actividade de investigação científica deve ser profundamente remodelada, assinando-lhe objectivos perfeitamente coincidentes com os objectivos de desenvolvimento do país. Para isso, o IAC será extinto e criado o Instituto Nacional de Investigação para o Desenvolvimento (INID), cuja tarefa será a de coordenar as actividades de investigação e perspectivá-las em função de planos concretos de desenvolvimento para o país, procurando deste modo abater as barreiras entre a investigação fundamental e e investigação aplicada.

Finalmente, é preciso comprometer as escolas no próprio processo produtivo. Muitos dos nossos estabelecimentos de ensino dispõem de meios humanos e de equipamento que lhes permite colaborar, produzindo ou dirigindo a produção, na construção do socialismo. O lançamento de programas e de produção de bens ou serviços – nas quais participam equipas de professores e alunos – está particularmente facilitado em certos ramos do ensino superior – engenharia, agronomia, arquitectura, economia, etc. A institucionalização de "Projectos de Produção", dando também origem a financiamento específico, permitirá o apoio do Ministério da Educação Cultura (sic) (eventualmente de outros departamentos estaduais ou entidades públicas) às actividades produtivas das escolas. Numa fase imediata, parece possível pôr as escolas a colaborar na produção de infraestruturas educativas (realizando projectos de instalações escolares e na fiscalização das respectivas obras, produzindo material didáctico de precisão. Projectando mobiliário escolar, etc.). Para isto se criará imediatamente um grupo de trabalho interdepartamental encarregado de inventariar os projectos de produção do Ministério de Educação e Cultura (sic) que possam ser entregues à realização das escolas.

Este objectivo de comprometer as escolas na batalha da produção é de realização mais evidente no que diz respeito às escolas de tecnologia (engenharia, agronomia, farmácia, ciência, arquitectura, design), mas ele é extensível a outras escolas que poderão produzir serviços no domínio da sua especialidade – campanhas sanitárias, campanhas de alfabetização, inventariação de arquivos, campanhas de educação artística, etc.

O lançamento de actividades deste tipo permitirá, de resto, dar uma outra dimensão ao serviço cívico estudantil, pois aumenta a sua capacidade de realização, e integrá-lo mais profundamente na actividade da escola. Ter-se-á então posto em marcha um verdadeiro "serviço cívico escolar".

Ainda dentro deste objectivo geral, o potencial humano e material das escolas deve considerar-se ao serviço da comunidade, de modo a tornar normal a utilização das instalações e equipamentos escolares para actividades de extensão escolar (cursos intensivos de férias, cursos nocturnos, apoio de programas de ensino à distância), de animação socio-cultural ou de apoio científico ou tecnológico à colectividade, bem como para actividades comunitárias de carácter não escolar.

O último aspecto da integração da Escola-Comunidade é o da integração da acção educativa da escola na formação de uma cultura progressita.

Merecem, neste domínio, realce os programas de integração dos estudantes nos problemas nacionais por que passa a construção do socialismo. Entre eles se destaca o "serviço cívico estudantil", cuja organização deve ser fortemente reforçada, de modo a poder transformá-lo num poderoso meio de consciencialização das massas estudantis.

Mas todas as outras formas de tornar efectiva a presença da comunidade na actividade pedagógica da escola devem ser incentivadas, como processo de ligar profundamente a cultura "da escola" à cultura "da vida".

11. Regionalização do ensino

As medidas a tomar na regionalização do ensino poderão ser enquadradas em duas perspectivas diferentes, embora complementares. A primeira

diz respeito à incidência regional da estrutura e dos conteúdos dos vários graus de ensino e à sua integração com os condicionalismos locais. Isto é, diversificar o ensino consoante as necessidades das comunidades onde este se encontra implantado, procurando dar respostas adequadas à diversidade dos problemas.

A segunda perspectiva refere-se ao modo como essa mesma adequação pode ser suscitada e comandada pelas próprias regiões. Como fomentar a participação crescente das comunidades na discussão e consequente tomada de decisões sobre a administração do ensino e a sua integração com os costumes, aspirações e necessidades regionais.

Na conjugação harmónica destas duas perspectivas residirá, em grande parte, a promoção e responsabilização culturais das populações, que gradualmente serão chamadas a desempenhar um papel cada vez mais importante na definição do seu futuro e no dos seus filhos.

Não se devem perder de vista os riscos que uma regionalização com o sen-tido de crescente autonomização, a não ser gradual e acompanhada de esclarecimento cultural e político, poderá trazer para a marcha revolucionária em curso.

No entanto, a manutenção exclusiva de um governo central omnipotente e absorvente, revolucionário embora, faz correr também o grave risco de continuarem a não ser tomadas na devida conta os interesses diferenciados das regiões tradicionalmente negligenciadas, já habituadas a não fazer ouvir a sua voz ou porque a têm fraca, devido à emigração, ou porque outras vozes mais próximas dos centros de decisão se fazem ouvir mais alto.

Quanto à incidência regional do conteúdo e finalidades do ensino, as medidas consideradas como mais importante a curto e médio prazo são:

a) Criação de centros regionais de apoio pedagógico (C.R.A.P,) aos estabelecimentos de ensino básico e secundário duma região, em estreita ligação com os centros universitários regionais de formação

de professores; estes centros regionais de apoio pedagógico servirão como unidades de orientação e serviço e ao mesmo tempo como núcleos de ensino e investigação pedagógica aplicados. Pensa-se que este será um meio poderoso de permitir que os problemas regionais do ensino sejam estudados e resolvidos por órgãos adequados e inseridos no contexto local.

b) Continuação da política de regionalização do ensino superior, integrada nos planos de ordenamento do território, com o fomento de centros universitários ligados aos problemas e interesses das comunidades onde se inserem, aos quais procurarão dar resposta, não só por meio de cursos regulares mas também através de cursos livres, de extensão universitária, seminários, etc.

c) Lançamento de um programa nacional de ensino superior a distância (Universidade Aberta), acompanhado da criação de centros regionais, visando a promoção cultural e profissional das populações, nomeadamente, numa primeira fase, o aperfeiçoamento dos professores dos ensinos básico e secundário, sem necessidade do abandono dos seus postos de trabalho.

d) Transformação do ciclo final do ensino secundário numa via de estudos vocacionais de preparação para a vida activa, que dará acesso tanto aos estudos superiores como constituirá uma pré-profissionalização para o mundo do trabalho. Essa via profissionalizante compreenderá um aprendizado quanto possível adaptado à inserção regional da escola e poderá constituir uma base importante para a formação de quadros técnicos médios.

No que respeita à participação das regiões e suas comunidades no traçado e execução da política do ensino pensa-se que ela deva ser parte de um processo mais geral, que englobe também os sectores da produção e do trabalho, da saúde e da cultura em geral.

Os avanços neste campo terão de ser graduais e cautelosos, evitando a via dos organigramas e das estruturas no papel, com poucos apoios

concretos. Ao contrário, deverão criar-se, antes, infraestruturas sociais tais como casas ou centros de convívio e discussão, de cultura, de desporto, de apoio pedagógico, aproveitando o que já existe e racionalizando, ampliando, consolidando. Aí se deverá fomentar o debate dos problemas comunitários e a aculturação (sic) das massas deserdadas culturalmente. Ao desejo de participação crescente deverá seguir-se a crescente autonomização e responsabilização de órgãos regionais de decisão.

Aqueles centros deverão ser formados com a integração, nomeadamente, das instalações existentes na rede do Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, da Direcção-Geral dos Desportos, do Instituto de Acção Social Escolar, das Direcções-Gerais pedagógicas e administrativas e do Instituto de Tecnologia Educativa; e de estruturas a criar para os Centros Regionais de Apoio Pedagógico e os Centros Regionais da Universidade Aberta.

Espera-se que esta via leve ao termo dos atrasos culturais mais gritantes, ao fim da colonização do interior pelo litoral, dos campos pelas cidades, à participação plena das regiões e das comunidades no seu próprio progresso.

Comentário:

Sobre la renovación pedagógica en la España de la transición democrática

(Alejandro Tiana Ferrer – Universidade Nacional de Educación a Distancia)

Sobre la renovación pedagógica en la España de la transición democrática

Alejandro Tiana Ferrer
(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Es bien sabido que el historiador se enfrenta a dificultades de cierta entidad cuando se propone analizar fenómenos cercanos a su tiempo. Y también que esa dificultad aún se acrecienta más cuando esos fenómenos han formado parte de su experiencia vital. Es el caso en que se encuentra este autor con el tema que aborda en estas páginas. En efecto, tras haber comenzado mis estudios universitarios en 1968 y entrado en contacto con diversos movimientos e iniciativas de renovación pedagógica en los primeros setenta, me veo ahora enfrentado a la tarea de comentar la ponencia de Luis Miguel Lázaro, que trata exactamente de ese tema y esa época.

No obstante, los historiadores también saben que existen diversos medios para afrontar el riesgo de subjetividad que introduce tener una experiencia personal cercana con el objeto de estudio y que uno de ellos consiste precisamente en explicitar ese tipo de conflictos potenciales, para prevenir al lector y al estudioso acerca de los posibles sesgos en el análisis y la interpretación y permitirle descubrir el prisma que aplica el historiador para estudiar su objeto[386]. Valgan estas palabras iniciales exactamente como

[386] En relación con estas reflexiones puede consultarse el interesante trabajo de Antonio Viñao, "De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o la responsabilidad moral del historiador)", en Gabriel, Narciso de y Viñao Frago, Antonio (eds.): La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales, Barcelona, Ronsel, 1997, pp. 15-49.

una manifestación en ese sentido, constituyendo por tanto una introducción necesaria para comenzar estas páginas.

Entrando ya en materia, el texto de Luis Miguel Lázaro, muy documentado y bien escrito, riguroso y ameno al tiempo, aborda un conjunto de cuestiones de gran relevancia para el historiador de la educación contemporánea. Algunas de esas cuestiones son tratadas de manera explícita y directa. Otras son abordadas más implícitamente, pero de forma no menos evidente. En estas páginas que siguen destacaré dos cuestiones del primer tipo y una del segundo, por entender que son las centrales del trabajo.

Sobre el concepto de renovación pedagógica

Las primeras páginas del texto que aquí se analiza abordan una cuestión muy importante para los historiadores de la educación. Se trata del concepto de *renovación pedagógica* y de las semejanzas y diferencias que presenta con otros términos cercanos, como los de *reforma educativa* o *innovación educativa.*

Como han puesto de relieve diversos historiadores, el cambio se inserta precisamente en el corazón del trabajo histórico. Sin embargo, Antonio Viñao nos recordaba hace poco tiempo que aún falta una teoría del cambio en educación, que tenga en cuenta tanto las continuidades como las discontinuidades[387]. Contamos con estudios importantes sobre los procesos de reforma educativa, sus dificultades y sus limitaciones, como el libro tantas veces citado de Tyack y Cuban[388], pero aún no hemos sido capaces de conceptualizar esas realidades de manera convincente. Hablamos de *cambio*, de *reforma*, de *innovación* o de *renovación*, sin afinar nuestras herramientas conceptuales, sin preocuparnos generalmente de especificar con claridad qué entendemos por tales.

---

[387] Viñao, Antonio: Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Madrid, Morata, 2002.

[388] Tyack, David y Cuban, Larry: Tinkering toward utopia. A century of public school reform, Cambridge & London, Harvard University Press, 1995.

El texto de Luis Miguel Lázaro realiza una aportación importante a esa clarificación reclamada por diversos historiadores y que sigue siendo tan necesaria. Aunque no constituye su objeto central de estudio, las páginas introductorias que dedica al análisis conceptual son claras y precisas. Sin que deje completamente zanjado el debate que aún debe producirse, realiza una propuesta sugerente y bien orientada.

Su propuesta consiste en establecer una conexión directa entre el cambio educativo y el cambio social y político. De acuerdo con la misma, la *renovación pedagógica* se caracterizaría por la "conjunción armónica y complementaria de la innovación educativa y la acción política orientada a la transformación progresiva y simultánea de la sociedad y de la educación". En ese sentido, la renovación tendría un sentido progresista e iría vinculada a un proyecto de cambio social.

La conexión entre un proyecto pedagógico y otro socio-político fue evidente en los años de la transición democrática española, lo que avalaría la definición anterior. La renovación pedagógica española de los años setenta y los primeros ochenta se insertó claramente en un proyecto de cambio, de carácter más amplio y políticamente articulado. El cambio educativo fue concebido por sus propulsores como un elemento más, sin duda central en su opinión, del cambio político.

Esa conexión sería la que diferenciaría a la *renovación pedagógica* de la *innovación educativa*. La diferencia con la *reforma educativa* se situaría, por otra parte, en la existencia de una multiplicidad de actores. Ese fenómeno también se apreció en la época analizada y el texto de Luis Miguel Lázaro lo expone de manera convincente, al hablar de los colegios profesionales, de los propiamente denominados *Movimientos de renovación pedagógica*, de las Escuelas de Verano y de los sindicatos de docentes.

La propuesta realizada en el trabajo permitiría hablar de varios procesos de renovación pedagógica en la historia contemporánea de España, entre los que podrían destacarse los registrados en la época liberal decimonónica, en la etapa regeneracionista de finales del siglo XIX y comienzos del XX, en el periodo de la Segunda República y en la transición democrática. La

posibilidad de aplicarlo a diferentes momentos y coyunturas históricas refuerza su sentido y su interés, al proporcionarle una capacidad de generalización.

No obstante, aunque haya que valorar muy positivamente las contribuciones realizadas por el propio Lázaro, y por otros historiadores de la educación como Antonio Viñao y María del Mar del Pozo, el término aún requiere una mayor clarificación. Estamos bien orientados para llegar a un acuerdo acerca de su sentido, pero nos falta trabajo por realizar. Luis Miguel Lázaro no pretendía que ese fuese su objeto central, pero su contribución nos anima a profundizar en esa tarea y nos exige llevarla a cabo.

Sobre la dinámica interna del movimiento de renovación

Otra de las cuestiones que el texto analizado aborda de manera directa se refiere al carácter gradual y durable en el tiempo que tuvo el fenómeno de la renovación pedagógica de los años setenta. Si en la segunda mitad de esa década se produjeron los acontecimientos más notables del movimiento de renovación que tanta atención ha suscitado, sus raíces se remontan a los años sesenta y sus corolarios se adentraron en los ochenta e incluso más allá.

Es importante destacar la importancia de elaborar la genealogía del proceso para entenderlo correctamente. El texto subraya varios fenómenos que influyeron notablemente en el cambio de clima político general y, más concretamente, en la aparición del movimiento de renovación pedagógica. Entre ellos hay que recordar el cambio de las posiciones de la jerarquía eclesiástica y de las bases católicas respecto del franquismo, que se dejó sentir en el giro experimentado en la actuación de organizaciones como las Hermandades Obreras de Acción Católica (HOAC) o las Juventudes Obreras Cristianas (JOC), así como en diversas declaraciones individuales o colectivas procedentes del universo católico. Por otra parte, la apertura al pensamiento pedagógico internacional más avanzado, que fue posible gracias a la acción de un notorio grupo de editoriales y revistas, contribuyó a cambiar el

panorama mental de muchos educadores y de numerosas personas interesadas en la educación. A ello hubo que sumar los procesos de organización, muchas veces de autoorganización, emprendidos por los docentes, a través de las Escuelas de Verano, los Grupos Obreros de Estudios Sociales (GOES), los Colegios de Doctores y Licenciados y otras iniciativas similares, que crearon el clima propicio para el florecimiento de nuevas propuestas. Por último, aunque no sea el elemento más importante, la recuperación de la memoria histórica de la educación española, como las realizaciones de la Institución Libre de Enseñanza, los avances educativos de la Segunda República, o los proyectos educativos del movimiento obrero, permitieron enlazar con épocas silenciadas, estableciendo vínculos con momentos anteriores de cambio educativo y político.

La genealogía del proceso queda bien expuesta en el trabajo de Luis Miguel Lázaro, que ofrece un cuadro convincente del proceso. Está claro que dicho proceso no fue de carácter exclusivamente, ni quizás primordialmente, educativo. No se puede olvidar que hubo unas posiciones políticas impulsoras, entre las que destacó la orientación *entrista* del Partido Comunista de España, que se preocupó por influir desde dentro en movimientos sociales de distinto tipo. Por otra parte, la confluencia de varias posturas de oposición vinculadas al catolicismo renovador, al socialismo, al comunismo, e incluso al anarquismo, configuró una denominada *pedagogía de la resistencia,* que en esos años fue compartida por grupos políticos e ideológicos de muy diversa filiación. La llegada de la democracia y el desarrollo del juego político normal contribuiría luego a separar a esos compañeros de planteamientos iniciales. Junto a estos factores, no se puede olvidar el impacto producido por algunos acontecimientos internacionales, entre los que destacan el *mayo francés* del 68 y la revolución lusa de los claveles. Todo ello contribuyó a proporcionar una imagen atractiva de la educación como factor de cambio social, que arraigó entre muchos sectores sociales y también entre los docentes.

El trabajo de Luis Miguel Lázaro presta atención a todos estos fenómenos y acontecimientos, lo que permite ponerlos en conexión y

valorar sus interrelaciones. Y de ese modo, ayuda a entender la complejidad interna del movimiento, así como los factores que contribuyeron a impulsarlo y después a frenarlo. Las reflexiones iniciales sobre el sentido del cambio se ven así plasmadas en un análisis histórico concreto y consistente, que deja claros conceptos tales como los de gradualidad y duración del fenómeno.

Sobre las tensiones entre los diversos impulsos del movimiento de renovación

Aunque el texto no se centra explícitamente en el análisis de las tensiones internas que vivió el movimiento de renovación pedagógica de los setenta, la presentación que Luis Miguel Lázaro hace del mismo nos sugiere diversas reflexiones acerca de los problemas enfrentados y los límites encontrados por este tipo de movimientos. Quizás, junto con el periodo de la Segunda República, la transición democrática constituya una etapa especialmente privilegiada para estudiar el tipo de tensiones a que hace referencia el título de este apartado.

Uno de los aspectos más interesantes del movimiento de renovación pedagógica de los años setenta consiste en que surgió desde abajo, desde la base, y fue impulsado por una diversidad de partidos políticos, sindicatos y asociaciones profesionales, dada la imposibilidad de hacerlo desde los organismos educativos oficiales del franquismo. En efecto, aunque los años sesenta asistieron a una modernización educativa desde el interior del propio régimen, las demandas de renovación pedagógica excedían con mucho a las posibilidades realmente existentes y llegaron a desbordar los canales establecidos. Esas circunstancias explican el carácter de base que tuvo el movimiento y que se apreció tanto en sus promotores, como en su dinámica y en sus modos de acción.

Por otra parte, tras el final del franquismo el movimiento de renovación pedagógica encontró la posibilidad de trasladar a la normativa oficial algunos de sus postulados. Eso fue ya apreciable durante los gobiernos de

la Unión de Centro Democrático (UCD) y aun más claramente durante los primeros gobiernos del Partido Socialista Obrero Español (PSOE). En ese momento comenzaron a manifestarse una diversidad de posiciones, entre los sectores que podríamos denominar *radicales* y los *pragmáticos*. Mientras que los primeros creían que había que defender los principios por encima de las posibilidades que podría producir su aplicación generalizada, los segundos mantenían tesis contrarias. Los principios mantenidos por unos y otros eran similares, pero no así sus estrategias respectivas. Otro tanto podría decirse en relación con la diversidad de posiciones políticas. Si anarquistas, comunistas y socialistas habían militado juntos en la *resistencia pedagógica* durante el franquismo, la democracia separó sus posiciones y les llevó a bandos enfrentados.

Las tensiones más o menos larvadas se convirtieron en conflicto muchas veces abierto con ocasión del triunfo electoral del PSOE en 1982. Las primeras decisiones educativas del gobierno socialista, los enfrentamientos con ocasión de la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) o la reforma educativa iniciada en 1987 fueron otros tantos momentos en que esas tensiones se agudizaron y se hicieron patentes los desencuentros.

Más allá de las circunstancias concretas de este periodo, el análisis histórico lleva a la reflexión sobre la tensión que se ha dado en varios momentos entre un movimiento renovador que surge *de abajo hacia arriba* y otro que procede de manera inversa. La experiencia de la transición democrática revela las dificultades que encuentra esa relación, en una perspectiva que también resulta aplicable a otros periodos históricos. La experiencia de la Segunda República española sin duda puede leerse desde esa óptica. El texto de Lázaro, aunque no se extiende en el análisis de otras épocas, resulta muy sugerente para apoyar ese tipo de reflexiones. Así, desbordando los asuntos que trata de manera explícita y directa, el texto abre vías interesantes para llevar a cabo análisis históricos de mayor alcance, por las que sin duda habremos de transitar en el futuro. Y de ahí deriva también buena parte de su interés.

Comentário:

Um breve apontamento sobre o documento apresentado por A. Teodoro

(Rui Santiago – Universidade de Aveiro e CIPES)

Um breve apontamento sobre o documento apresentado por A. Teodoro

Rui A. Santiago
(Universidade de Aveiro)

O documento que A. Teodoro nos deu a conhecer constitui um excelente exemplo da atmosfera revolucionária e socialista que influenciou as políticas governamentais na educação e as instituições educativas entre 1974 e 1976. Este período foi incontestavelmente caracterizado por tentativas de abertura total do sistema educativo a todos os cidadãos. A educação era percepcionada não só como um "dispositivo" importante para impulsionar o desenvolvimento económico, mas, fundamentalmente, como um estímulo para construir uma nova sociedade e um novo humanismo. Neste sentido, as tentativas de ruptura, pelo menos ao nível das narrativas, com o carácter tecnocrático da reforma de 1973 – influenciada pelas recomendações da OCDE e assente na visão económica das teorias do capital humano – parecem-nos ser claras.

Se no documento é possível discernir algumas preocupações "utilitaristas" com a ligação entre a educação e a economia, todavia os temas dominantes que dele é possível extrair indiciam uma grande vontade de desencadear transformações e rupturas profundas com um sistema educativo colocado ao serviço do regime ditatorial anterior. Às diferentes instituições que integram os diferentes níveis do sistema educativo é "exigido" uma maior integração na sociedade portuguesa, principalmente na promoção da igualdade de oportunidades, na procura de respostas para os problemas nacionais e na disponibilização dos seus recursos técnicos e científicos para as transformações em curso no estado e na administração pública.

Podemos compreender melhor o documento apresentado se situarmos o seu conjunto de narrativas, sobre as finalidades, estruturas e processos educativos, no âmbito dos "ambientes" criados pelos discursos políticos da época que emergiam na maioria dos partidos políticos (principalmente à esquerda). Por exemplo, recorde-se que, em 1974, o programa do Partido Socialista, vencedor das primeiras eleições democráticas após a revolução, para além das asserções sobre o que a escola não deveria ser – um instrumento de difusão da ideologia da sociedade de classes baseada na relação pedagógica dominante-dominado; um instrumento de submissão dos jovens à agressão de um sistema opressor; um instrumento de exploração cultural e de reprodução das relações de produção da sociedade de classes – afirma enfaticamente o que ela deveria ser – indissociável da revolução social orientada para a contestação das estruturas capitalistas.

Painel

A Historiografia Contemporânea
Desafios de Investigação

Investigadores:

- **António Nóvoa**
- **A.Viñao Frago**
- **Aurea Adão**
- **Júlio Ruiz Bérrio**

Moderador:

- **A. Colom Cañellas** (Universidade Ilhas Baleares)

El Historiador como artesano. Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual*

Antonio Viñao
(Universidad de Murcia)

Este trabajo sirve de complemento a otro anterior que, con el título de *La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias*, fue presentado en el XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación celebrado en Burgos del 18 al 21 del pasado mes de junio[389]. En todo caso, como se verá, se trata de un complemento por contraste. En dicho trabajo planteaba las tres tensiones básicas que han acompañado a la Historia de la Educación desde sus orígenes: su doble condición de disciplina académica y campo de investigación, así como de ciencia de la educación y ciencia histórica o historia sectorial, y la tensión, siempre al acecho, entre el presente y el pasado con el doble peligro del presentismo anacrónico y del anticuariado acumulativamente irrelevante. Asimismo en dicho texto analizaba los retos, cuestiones y problemas que plantean a la Historia de la Educación sus diferentes audiencias: la oficial – de origen público o privado –, la social, la profesional procedente del campo de la

---

* Este texto sirvió de base para la intervención oral en la mesa redonda sobre "A Historio grafia Contemporânea. Desafios de Investigação", que tuvo lugar con motivo del V Encontro Ibérico de História de Educação celebrado en Castelo Branco (Portugal) del 10 al 13 de septiembre de 2003.

[389] Antonio Viñao, "La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias", en Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Burgos, Universidad de Burgos y SEDHE, 2003, pp. 1063-1074.

educación y la profesional del campo de la historia. En este texto, que constituye mi aportación al panel que lleva por título *La historiografía contemporánea. Desafíos de investigación*, me he permitido, y pido excusas por ello, hacer pública una reflexión personal, de interés general, efectuada a partir de algunos de los desafíos de una reciente investigación o práctica intelectual como historiador de la educación: la llevada a cabo durante casi un año al escribir, por encargo editorial, un libro a medio camino entre el texto informativo y el ensayo interpretativo sobre la educación en la España del siglo XX[390].

Este texto deber ser visto, pues, como el resultado de la reflexión en voz alta de un historiador sobre los desafíos de su propia práctica y de su trabajo. Un trabajo, el de la operación o escritura de la historia, que constituye al mismo tiempo una ciencia que es un arte y un arte que es una ciencia. Es decir, que tiene algo de ciencia y de arte, y que, al tener algo de ambas, permite la reflexión personal tanto sobre las posiciones teóricas y metodológicas que se asumen como sobre las prácticas artesanales que se emplean en dicha operación o escritura. Una reflexión que, al hacerse pública por escrito, puede suscitar el debate y hacer a su vez reflexionar a otros historiadores sobre sus propias prácticas. En todo caso, dada la imposibilidad de abordar en un texto de esta índole todas o casi todas las cuestiones teóricas, metodológicas y prácticas que origina la elaboración de un libro como el mencionado, limitaré mi atención a tres de ellas. Primero, al enfoque o estructura; es decir, al lugar o lugares desde los que se mira un tema determinado. Después, a los problemas que plantea el recurso a la historia "virtual" y a sus límites, peligros y posibilidades. Por último, trataré

---

[390] Antonio Viñao, Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX, Madrid, Marcial Pons Historia, 2004. Este libro formaba parte en principio de una colección o serie de la que ya habían aparecido los volúmenes relativos a la economía, la política y la cultura, dirigida a un público más amplio que el de los especialistas en el tema, en la que, por poner un ejemplo significativo, están excluidas las notas a pie de página.

la cuestión relativa a lo que se ha dado en llamar "la voz del historiador" en relación, en este caso, con dos aspectos concretos de la educación en la España del siglo XX: el movimiento de renovación pedagógica que tuvo lugar en los años 70 y 80 de dicho siglo y el tratamiento o forma de afrontar la acción educativa de la Iglesia católica.

Del mirar y de la mirada: cuestiones de enfoque y estructura

No existe una cuestión, fenómeno o hecho que contemplado desde distintos puntos de vista sea siempre el mismo. Esto no quiere decir que cualquier punto de vista sea válido, sino que, según la posición o lugar desde el que miremos, veremos unas realidades y no otras. O, si se prefiere, que dejaremos de ver y se nos ocultarán otras partes de esa realidad. El punto de vista, el lugar desde el que se mira, condiciona en definitiva el modo de mirar, lo que resulta significativo, lo irrelevante, y lo que se nos oculta. De ahí que ante cualquier objeto a analizar tengamos que adoptar la estrategia del "ojo móvil". El moverse y desplazarse conforme se va mirando la realidad o, si ello no es posible, el tomar frente a ella perspectivas diferentes.

En este caso, para analizar lo que había sido la educación en la España del siglo XX adoptando otros puntos de vista distintos al tradicional, de índole cronológico-diacrónica – es decir, dividiendo dicho siglo en varios períodos o etapas y dando cuenta en cada uno de ellos de los fenómenos y acontecimientos más relevantes –, tenía ante mí dos libros, publicados en el año 2002, que me ofrecían sendos modelos o maneras de mirar diferentes a la tradicional y, a su vez, entre sí: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas* de Agustín Escolano y *A Century of Education*, un libro sobre la educación en la Inglaterra del siglo XX editado por Richard Aldrich[391].

---

[391] Agustín Escolano Benito, La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002; Richard Aldrich (ed.), A Century of Education, London, RoutledgeFalmer, 2002.

¿Por qué eran necesarios uno o más puntos de vista diferentes al tradicional?. Porque el análisis puramente diacrónico – y aquí remito a lo dicho sobre el divorcio entre enseñanza e investigación en el texto mencionado al principio – era útil, por ejemplo, para ofrecer una visión de la política educativa, de la legislación y de los acontecimientos más relevantes en cada una de las sucesivas etapas en que se dividiera el siglo, pero impedía o dificultaba no sólo el análisis de la evolución del sistema educativo como tal sistema, sino también captar las continuidades y cambios de procesos de larga duración tales como la alfabetización, la escolarización, la feminización educativa, la profesionalización docente, o de lo que se ha dado en llamar las culturas escolares[392], cuestiones o aspectos todos ellos sobre los que ha venido centrándose una buena parte de la investigación histórico-educativa en los últimos años. La solución adoptada ante este dilema, en el mencionado libro de Agustín Escolano, rompía a medias con el análisis diacrónico habitual. Dividía la España contemporánea – siglos XIX y XX – en varios períodos en función de los cambios políticos, y en cada uno de ellos analizaba, siguiendo el mismo esquema, tres cuestiones: la política educativa, el proceso de escolarización y las culturas pedagógicas. De este modo el libro permitía dos lecturas: una, la habitual, por épocas o períodos; y otra diferente, de los distintos capítulos, uno tras otro, que trataban un mismo tema en cada período. Por su parte, el libro sobre la educación en la Inglaterra del siglo XX, editado por Richard Aldrich, ofrecía otro posible modelo que, en este caso, rompía totalmente el molde tradicional. Un molde ahora sustituido por el análisis de la evolución de los distintos niveles del sistema educativo – primaria, secundaria, educación postobligatoria, universidad – y de una serie de cuestiones o problemas relevantes – gobierno central y local, profesores, alumnos y estudiantes, necesidades educativas especiales, curriculum, cualificaciones y evaluación

[392] Antonio Viñao, Sistemas educativos, culturas escolares y reformas, Madrid, Morata, 2002.

–. En cada uno de estos epígrafes, de los que se responsabilizaba un autor diferente, el análisis del nivel educativo o cuestión ofrecía, primero, una fotografía de su situación al principio y al final del siglo XX para tratar después la evolución o tránsito de una a otra situación. El conjunto de trabajos iba en todo caso precedido y seguido de sendos textos introductorios y de conclusión, a cargo de Richard Aldrich, y de una cronología de los eventos clave de la educación inglesa del siglo XX.

La solución adoptada en el libro sobre la educación en la España del siglo XX se situaba en una posición intermedia entre ambos modelos de análisis. Por un lado, consideré necesario un extenso capítulo en el que de modo diacrónico se analizara la política educativa y los hechos más relevantes de dicho siglo – un capítulo completado con una cronología final de los mismos –. Por otro, estimé que un análisis de este tipo no permitía captar la evolución del sistema educativo o la de los tres procesos a mi juicio más representativos de la educación en la España del siglo XX: el de alfabetización, el de escolarización y el de feminización educativa y docente. Por ello decidí añadir otros dos capítulos. Uno sobre la evolución del sistema educativo en su estructura interna y en sus niveles o modalidades de enseñanza – o sea sobre sus formas de articulación, sistematización y segmentación horizontal y vertical –, así como sobre su gobierno y administración – el paso de un modelo centralizado a otro de descentralización regional y la cuestión nacional en su relación con las políticas lingüístico-educativas –, sobre la enseñanza privada – que a finales del siglo representaba alrededor de un tercio del sistema educativo en los niveles no universitarios – y, dentro de ella, el "subsistema educativo de la Iglesia católica" que, asimismo a finales del siglo XX, representaba el 60/65% de la enseñanza privada y gozaba de una especial situación de privilegio y preeminencia en el conjunto del sistema educativo. En otro capítulo, por último, se trataban los tres procesos básicos mencionados en la perspectiva de su evolución a lo largo de todo un siglo. Sólo de este modo, al combinar el punto de vista estrictamente diacrónico, para los hechos y acontecimientos, con el sistémico y con el análisis de procesos

de larga duración, era posible, con el riesgo de alguna repetición, ofrecer al lector una triple mirada sobre la educación en la España del siglo XX. Una triple mirada, no divergente sino complementaria, que, mostrando la complejidad del fenómeno analizado, permitiera captar aspectos que de otro modo habrían quedado ocultos.

La historia virtual o el "que hubiera sucedido si...."

En un reciente artículo de Gary McCulloch, publicado en *History of Education*, este autor plantea los problemas, peligros y posibilidades del recurso a la historia virtual en el ámbito de la historia de la educación[393]. Es decir, del recurso, como método de explicación e interpretación histórica al análisis de las suposiciones o alternativas que se abren tras el "que hubiera sucedido si....." o de lo que "podría haber sucedido" y no sucedió.

La primera objeción a un análisis de este tipo es obvia: si la historia intenta ser el relato, explicación e interpretación de lo acaecido, o sea, del pasado que realmente tuvo lugar, queda fuera de la misma lo que pudo haber sido y no fue. Este tipo de planteamientos ofrece además evidentes peligros al dar rienda suelta a la imaginación y la fantasía y a conclusiones fantasiosas, ficticias, imaginadas o irreales. En último término, aún sujetando la imaginación y la fantasía, permite reconstrucciones del pasado al gusto o voluntad de cada cual.

Sin embargo, la práctica de la historia virtual puede ser útil en determinados casos. De un modo general constituye una buena vacuna contra esa tendencia tan habitual entre los historiadores a pensar que las cosas fueron como fueron porque, dadas las circunstancias, no pudieron ser de otro modo. O sea, contra las explicaciones *ex post,* a toro pasado, que lo explican todo, y contra el sentido determinista y fatalista de los acontecimientos y de la historia. Las cosas fueron como fueron pero

---

[393] Gary McCulloch, "Virtual history and the history of education", History of Education, vol. 32-2, 2003, pp. 145-156.

pudieron ser de otro modo. Desde una perspectiva más concreta, como indica McCulloch, la práctica de la historia virtual permite análisis comparativos entre lo "real" y lo "virtual" como escenario posible o hipotético, así como de las alternativas posibles y no llevadas a cabo o no materializadas[394]. En último término, la historia virtual constituye un recurso adecuado, el único, para analizar hechos o procesos que hubieran tenido lugar, con un alto margen de probabilidad, si no hubieran sido impedidos o dificultados por otros. Unos hechos o procesos no acaecidos pero que son, en realidad, consecuencias o efectos negados, en el sentido de no producidos, de los que sí tuvieron lugar. Que, en definitiva, como efectos negados e impedidos forman parte, por contraste, de la realidad acaecida.

Este tipo de consideraciones y planteamientos es el que justifica la referencia, en una historia de la educación española del siglo XX, no ya a las consecuencias directas e inmediatas de la política de aniquilamiento, represión y depuración del profesorado en la guerra civil y durante la dictadura franquista, sino a las actividades educativas llevadas a cabo por los exiliados españoles en otros países, en especial en Latinoamérica, y, ya metidos de lleno en la historia virtual, a la que hubieran llevado a cabo los fallecidos, exiliados, separados de la enseñanza o sancionados de no haber mediado la guerra civil. Al fin y al cabo la casi totalidad de los profesores y maestros más renovadores, al día y abiertos a lo que sucedía en el exterior, aquellos que hubieran sido, por su edad, los maestros – dando a este término un sentido amplio – de las generaciones nacidas en los años 30, 40, 50 e incluso 60, no pudieron ejercer dicho magisterio a consecuencia de la muerte o del exilio exterior o interior. Un vacío llenado por promociones de profesores y maestros reclutados en principio de modo masivo, con el fin de llenar los huecos dejados por los fallecidos, exiliados o separados de la docencia, más en razón de su adscripción ideológica al nuevo régimen político que de sus conocimientos y de su

[394] Ibidem, pp. 155-156.

capacidad docente. Sin una referencia a la educación que pudo ser y no fue no se entiende gran parte de lo sucedido en este ámbito en la España de la segunda mitad del siglo XIX.

De igual modo, al analizar la evolución de los procesos de alfabetización, escolarización y feminización educativa en la España de dicho período, hay que referirse al freno y estancamiento experimentado por los mismos a consecuencia de la guerra civil y de la dictadura franquista. Hechos, acontecimientos o niveles que, por su evolución natural, se hubieran producido o alcanzado en los años 50 y 60, se producirían o alcanzarían en los 70 y 80.

El análisis y referencia, por último, a los movimientos de renovación pedagógica que tuvieron lugar en la España de los años 70 y 80 me hizo advertir, como ya ha señalado Luis Miguel Lázaro en otro trabajo incluido en este volumen[395], su desconexión, por desconocimiento, de la tradición renovadora y de los movimientos y acciones similares que habían tenido lugar en la España de los años 20 y 30, antes de la guerra civil. Esa ausencia de raíces, de tradición y de conciencia histórica, ocasionada por el exilio, la represión franquista y el ocultamiento a las generaciones posteriores de dichos movimientos y acciones – e incluso del nombre de sus protagonistas, borrados de la memoria histórica de los españoles – sería una de las causas que explica, en parte, las vacilaciones iniciales y la debilidad de los mencionados movimientos de renovación, así como su autodidactismo. Unas vacilaciones, una debilidad y un autodidactismo que no hubieran existido o no hubieran tenido la misma intensidad – historia virtual – si no hubieran tenido lugar la guerra civil y la dictadura franquista. Que son, en otras palabras, consecuencias o efectos negados de ambas.

---

[395] Luis Miguel Lázaro, "Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983".

La "voz" del historiador y la escritura de la historia

El problema de la "voz" del historiador y de las "voces" de la historia y sus implicaciones para la metodología y escritura de la história constituye el tema central de un reciente artículo de Derrick Armstrong publicado en la revista *History of Education*[396]. Dicho problema presenta, al menos, dos cuestiones estrechamente relacionadas:

- La relación entre "la voz del historiador y las experiencias de aquellos sujetos históricos cuyas vidas han sido tan a menudo marginadas y excluidas de la interpretación histórica dominante". Es decir, "los problemas metodológicos y conceptuales que plantea la representación de diferentes voces en la historia de la educación"[397].
- El papel central de la "voz" del historiador en la reconstrucción del pasado que implica la escritura u operación histórica[398]. O sea, el peso e influencia en dicha reconstrucción de la subjetividad del sujeto/actor de la misma: de su experiencia, vivencias y memoria del pasado; del presente en el que se halla y desde el que escribe; de sus expectativas futuras en relación con su persona y con aquello que está escribiendo – por ejemplo, los lectores que se tienen en la mente cuando se escribe –; y, en definitiva, de su ideología, ideas previas, estereotipos, filias y fobias, simpatías o afinidades y antipatías o diferencias.

La relación de cuestiones o temas con las que puede estar personalmente implicado, como sujeto activo o pasivo, alguien que, habiendo

---

[396] Derrick Armstrong, "Historical voices: philosophical idealism and the methodology of 'voice' in the history of education", History of Education, vol. 32-2, 2003, pp. 201-217.

[397] Ibidem, pp. 201-202.

[398] Ibidem, pp. 202-204.

nacido en la España de los años 40 del siglo XX, como sucede en este caso, escribe un libro sobre la educación en la España de dicho siglo, es bastante numerosa. El historiador escribe sobre algo que constituye parte de su memoria y experiencia, y lo hace, además, en los primeros años del siglo XXI y en un contexto en el que se han aprobado una serie de leyes y se han tomado decisiones políticas por el gobierno neoconservador del Partido Popular, en el poder desde 1996, que le hacen ver la educación en la España del siglo XX, en especial la de los últimos veinticinco años, de un modo en parte diferente a como la veía diez años atrás y, con toda probabilidad, a como la verá dentro de diez o veinte años. De un modo u otro, dada la amplia diversidad de ejemplos que podrían ponerse para mostrar algunos de los problemas y cuestiones que suscita ese encuentro entre la voz del historiador y las voces de la historia, recurriré sólo a dos de ellas: el que se refiere al tratamiento dado a los ya aludidos movimientos de renovación pedagógica que tuvieron lugar en la España de los años 70 y 80 y a lo que en el mencionado libro denomino el "subsistema educativo de la Iglesia católica".

Las referencias a los movimientos de renovación pedagógica de los años 70 y 80 se realizan en el capítulo primero del libro, donde se analiza la evolución de la política educativa en la España del siglo XX. Cuando dicho capítulo había sido ya escrito llegó a mis manos una reseña sobre un libro que había publicado en el año 2002, efectuada en la revista *Archipiélago*[399]. Dejo ahora a un lado la crítica que en dicha reseña se hacía del libro por el "clamoroso silencio" que en el mismo se observaba en relación con la política educativa del Partido Socialista en el poder desde 1982 a 1996 (aunque no está de más advertir que ese no era el tema del libro y que con anterioridad ya he escrito en diversas ocasiones, y con un talante crítico, sobre dicho período, incluso en épocas y momentos en los

[399] Francisco Javier Lama Suárez, "La imposible arcadia educativa", Archipiélago, n.° 56, 2003, pp. 133-135. El libro comentado era Sistemas educativos, culturas escolares y reformas, Madrid, Morata, 2002.

que todavía no se oían muchas voces críticas[400]). Fue una observación o comentario sobre los mencionados movimientos de renovación pedagógica lo que me hizo replantearme lo que había escrito sobre el particular en el libro y corregirlo, para matizar una cuestión que me parecía importante.

En síntesis, el autor de la reseña crítica indicaba que mi explicación de la desafección y actitud opuesta de "buena parte del profesorado" a la reforma del gobierno socialista de 1990 era "insuficiente y contradictoria" ¿Por qué? Porque sólo mencionaba como causas de dicha desafección "el reflejo corporativo", "la actitud reaccionaria de los catedráticos" y "el atrincheramiento del profesorado en la defensa de una enseñanza elitista", olvidando que (siguen siendo sus palabras)

> "en los años finales de la dictadura y primeros de la transición democrática, una amplia mayoría del profesorado tanto de primaria como de secundaria hacía patente sus deseos de cambio participando de manera entusiasta en multitud de proyectos de innovación pedagógica, escuelas de verano, congresos de pedagogía alternativa y en la creación de todas suerte de foros y publicaciones enfocadas a dicho cambio [....], ¿cómo puede, pues, explicarse que en apenas diez años se produzca un giro tan radical en la opinión, en la actitud y en el ideario de tal cantidad de profesores ¿qué ha podido ocurrir entre tanto para que "una buena parte del profesorado" le vuelva la espalda al proyecto definido de la LOGSE[401]?"

La explicación que da Lama Suárez a dicho cambio es que ese profesorado recibió la reforma de 1990 como "una imposición doblemente

[400] Por ejemplo, en "Las Bases del Estatuto del Profesorado: una lectura política, Cuadernos de Pedagogía, n.° 137, 1986, pp. 80-82, "La enseñanza secundaria: entre la incapacidad y el desaliento", en Jornadas sobre la reforma del sistema educativo, Murcia, ICE, 1988, pp. 57-71, y "¿De qué Reforma se habla cuando de la Reforma se habla?, Cuadernos de Pedagogía, n.° 176, 1989, pp. 59-61, por referirme sólo a textos de los primeros años de gobierno del Partido Socialista.

[401] Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990.

extraña", por "ajena" y por "venir de manos de unos 'expertos' cuya experiencia en el aula era sencillamente inexistente", que vino además a suponer "un cierto empeoramiento en sus condiciones de trabajo". Una explicación que, paradójicamente, no niega la anteriormente expuesta, por ser compatible con ella. O sea, cabe perfectamente que una parte del profesorado defienda una concepción propedéutica, en relación con la universidad, de la enseñanza secundaria – que era lo que se afirmaba en el libro reseñado – y que esos mismos profesores reaccionen desfavorablemente frente a una reforma que viven como una "imposición" ajena y extraña, que empeora sus condiciones de trabajo y que, al mismo tiempo, intenta romper con dicha concepción propedéutica. Una cosa no excluye la otra. En definitiva – y esto es lo que mostraba en dicho libro a modo de ejemplo de una tesis más amplia –, lo que tenía lugar era un enfrentamiento entre culturas escolares diferentes: por un lado, entre la de parte de los profesores y la de los reformadores; por otro, entre dos concepciones contrapuestas acerca de la naturaleza, objetivos, destinatarios, configuración y curriculum de la enseñanza secundaria. Y ello a título de ejemplo y sin pretender dar la razón a unos u otros o indicar la superioridad de una posición sobre otra.

La cuestión es, sin embargo, algo más compleja. Entre otras causas porque no puede hablarse del profesorado como un bloque homogéneo allí donde priman las divisiones y categorías, así como fuertes diferencias ideológicas. Además, porque buena parte de los por entonces jóvenes profesores que participaban, por razones ideológicas y profesionales[402], en

[402] Si en teoría puede distinguirse entre los movimientos de renovación pedagógica, más preocupados por lo ideológico-educativo, y el movimiento llamado de "enseñantes", más centrado en las reivindicaciones estrictamente profesionales, el hecho es que, en la práctica dicha separación ofrece serias dificultades. En primer lugar, porque muchos profesores participaban al mismo tiempo en ambos movimientos y, en segundo lugar, porque la mayoría de las reivindicaciones profesionales, como el cuerpo único de enseñantes o al estabilidad laboral, eran consecuencia de planteamientos ideológico--educativos más amplios.

los movimientos de renovación, tenían en los años 70 una situación laboral inestable y mal retribuida y, en los años 90, una situación funcionarial profesionalmente estabilizada y veinte años más a sus espaldas, habiendo interiorizado y asimilado gran parte de ellos la cultura propedéutica tradicional del antiguo bachillerato[403]. Una cultura escolar con al menos ciento cincuenta años de existencia que, además, venía a coincidir con sus intereses corporativos y profesionales (todo ello dicho con ánimo explicativo y no crítico o desconsiderado hacia dichos intereses). Por último, el autor de la reseña no olvida – pues lo reconoce, como reconoce que así se indica en el libro que comenta – que una parte de esos jóvenes profesores de los movimientos de renovación de los años 70 y 80 tuvieron también una cierta participación en el lanzamiento y aplicación de la reforma de 1990 desde sus puestos en la inspección, en la política y administración educativa o en los centros de profesores – los llamados con desdén por sus compañeros "desertores de la tiza" – [404]. Como también es cierto que otra parte de esos profesores, en principio sumada a las primeras experiencias de reforma de los gobiernos socialistas, mostraban ya a finales de la década de los 80 su escepticismo y desencanto con las mismas y, de un modo más general, con la política educativa socialista. En suma, sólo un estudio pormenorizado de la evolución posterior, profesional e ideológica, de esa "amplia mayoría del profesorado de primaria y de secundaria" que, según Lama Suárez, "hacía patente sus deseos de cambio participando de manera entusiasta"

---

[403] Sobre esta generación de profesores véase el análisis, no siempre coincidente con el que aquí se hace, de Joan Estruch, "La promoción de 1977", Escuela Española, n.º 3.506, 20 de septiembre de 2001, pp. 19-20, y n.º 3.507, 27 de septiembre de 2001, pp. 14-15.

[404] Los que empleaban y emplean esta denominación incluían también entre los mismos a los profesores "liberados", o con reducción de horario, incorporados a algún sindicato. Por otra parte, no está de más añadir que unos pocos miembros de los movimientos de renovación se incorporaron con el tiempo a la docencia universitaria pasando de este modo al campo de los "expertos".

en dichos movimientos de renovación pedagógica, permitiría mostrar la complejidad de los cambios detectados y la imposibilidad de referirse al profesorado en su conjunto.

El fondo del tema y lo que me hizo reflexionar sobre lo escrito en relación con los movimientos de renovación de los años 70 y 80 fue justamente la adscripción a los mismos, hecha por Lama Suárez, de "una amplia mayoría del profesorado de primaria y secundaria". Primero pensé que esa era la visión personal – una de las voces de dicha historia – de alguien que habiendo pertenecido a dichos movimientos, y quizás creído en la posibilidad de generalizar sus ideas y prácticas en la fase de experimentación de la reforma durante los primeros años de gobierno socialista – una creencia que nunca compartí –, había pasado posteriormente, con la reforma de 1990, del entusiasmo o ilusión inicial al desencanto y el escepticismo. Después, tras esta serie de suposiciones no contrastadas, pasé a autoanalizarme, es decir, a repensar lo que había escrito sobre los movimientos de renovación pedagógica a la luz de mi posición y experiencia personal en relación con los mismos. Una experiencia y relación distinta a la de quien había participado de modo activo y entusiasta en dichos movimientos.

A diferencia quizás del autor de la reseña o comentario, no pertenecí ni estuve integrado en los movimientos de renovación pedagógica. Es más, desde 1968 hasta 1982 mantuve con ellos una posición algo bipolar o esquizofrénica. Por un lado, simpatizaba de un modo general con sus ideas de cambio y renovación. Además estaba suscrito o leía aquellos autores, libros o revistas que difundían sus ideas. Incluso fui llamado en alguna ocasión para participar como conferenciante en alguna de las escuelas de verano organizadas por tales movimientos. Por otro, mi actividad docente en dicho período estuvo limitada al ámbito universitario y fue profesionalmente algo secundario. Por aquel entonces mi actividad profesional principal era la de funcionario en los servicios periféricos del Ministerio de Educación, o sea, un gestor más o menos cualificado al servicio del gobierno y de la administración a cuya política y gestión se oponían dichos movimientos. Un gestor al que la experiencia vivida del proceso

de gestación, aprobación y aplicación de la reforma de 1970 hizo de él un escéptico observador no ya de las dificultades de cualquier reforma desde arriba, sino de la compleja amalgama de intereses ideológicos, políticos, profesionales y corporativos que entraban en juego ante cualquier proceso de cambio o reforma. Un gestor, por último, que a partir de 1982 se integró de modo definitivo en el mundo universitario pasando a ser entonces la educación un fenómeno vivido desde dicha posición y, al mismo tiempo, un objeto de estudio, docencia e investigación, en especial en su perspectiva histórica y política. Mi visión, mi mirada y mi voz, en relación con los movimientos de renovación pedagógica de los años 70 y 80, tenía que ser necesariamente distinta. Era la de alguien interesado y ocasionalmente participante o relacionado con dichos movimientos, pero sin una implicación personal, directa y continua en los mismos, que, además, podía ver con buenos ojos la mayoría de sus ideas y propuestas pero que guardaba un cierto distanciamiento en relación con el entusiasta utopismo de algunos de sus componentes acerca de la posibilidad de extenderlas a la mayoría del profesorado y aulas.

No obstante, como ya dije, la adscripción a dichos movimientos, por parte de Lama Suárez, de "una amplia mayoría del profesorado de primaria y de secundaria" contrastaba con mi experiencia personal y, al mismo tiempo, constituía un aspecto clave para entender ese supuesto paso de dicha mayoría desde el entusiasmo por la renovación y el cambio a la oposición a la reforma de 1990 ¿Se trataba, en efecto, de una amplia mayoría o, como yo había pensado siempre, de una minoría entusiasta y activa en la que confluían personas y grupos con intereses y puntos de vista en ocasiones divergentes[405], a la que el acceso al poder del Partido

[405] Algún participante activo de las escuelas de verano ha llegado incluso, con el tiempo, a convertirse en destacado protagonista o ferviente partidario de las propuestas y reformas neoconservadoras del Partido Popular defendidas o aprobadas en los años finales del siglo XX y primeros años del siglo XXI.

Socialista en 1982 y la incorporación de buena parte de sus componentes a la nueva administración, a la inspección, a los centros de formación de profesores, a los sindicatos de enseñantes o a la docencia universitaria les apartó de las aulas situándoles ante sus compañeros e iguales en una situación de preeminencia, como gestores jerárquicamente superiores o "expertos", mal tolerada y vista desde siempre por el profesorado?[406]. Urgía pues analizar esta cuestión ¿Cómo? Por de pronto calculando de modo aproximado el número de profesores que en su día habían participado en los movimientos de renovación, siquiera como simpatizantes o asistentes a alguna de sus escuelas o cursos – o sea, no reduciéndolos al núcleo, sin duda minoritario, de sus elementos más activos y comprometidos –. Pues bien, el número máximo de asistentes a las escuelas de verano – sin duda la actividad de asistencia mayoritaria entre las organizadas por los movimientos de renovación pedagógica – se alcanzó en el año 1982 con un total de 26.893 participantes en las 52 escuelas organizadas en dicho año[407]. Dicha cifra representa el 7,8% del total de profesores de preescolar, educación general básica, bachillerato y formación profesional (342.490)

---

[406] Dejo sin plantear aquí otro aspecto en el que mi visión, mi mirada y mi voz como historiador divergen asimismo de quienes minusvaloran el peso de la cultura escolar del tradicional bachillerato propedéutico y del corporativismo gremialista – en todos los cuerpos de profesores y niveles educativos – en el fracaso, primero, de la reforma experimental de las enseñanzas medias iniciada en 1983 – que sólo llegó a generalizarse y aceptarse allí donde coincidía con los intereses corporativos del profesorado, es decir, en los centros de formación profesional – y de la educación secundaria obligatoria diseñada en la reforma de 1990. Una vez más mi experiencia en la administración educativa, donde pude apreciar de modo directo y personal la influencia de los corporativismos gremiales, condiciona sin duda mi voz de historiador, pero no hasta el extremo, como he dejado claro en otros trabajos, de dar a dicho factor explicativo un carácter preeminente sobre otros, al menos en lo que a la reforma de 1990 se refiere.

[407] Sobre el particular véase el ya citado trabajo de Luis Miguel Lázaro, "Política y educación: la renovación pedagógica en España, 1970-1983" incluido en este mismo volumen.

que existían en España en el curso 1981-82, un porcentaje que se eleva hasta el 13,3% si nos referimos al total de profesores del sector público (201.185) y al 18,2% si nos reducimos, dentro de estos últimos, al profesorado de preescolar y educación general básica (147.371) que era, al parecer, el grupo predominante en las escuelas de verano[408]. Si tenemos en cuenta que a dichas escuelas asistían también profesores y alumnos de las Escuelas Normales en un número difícil de determinar, y que no todos los participantes pueden ser incluidos en ese grupo de entusiastas deseosos de cambios renovadores, resulta evidente que la "amplia mayoria" del profesorado no sólo no se integró en los movimientos de renovación de los años 70 y 80, sino que incluso permaneció al margen de los mismos, mostrando, eso sí, su coincidencia con ellos – y no siempre – cuando por razones profesionales era convocado para algún tipo de manifestación, huelga o protesta. El giro tan "radical" en "la opinión", la "actitud" y el "ideario" de "tal cantidad de profesores", detectado por Lama Suárez, hay que referirlo a no más del 7% del total del profesorado o del 13% del profesorado del sector público, sin que las razones que explican dicho cambio y su oposición a la reforma de 1990 sean las mismas que las de esa buena parte del profesorado, en especial en la enseñanza secundaria, que, por otras razones distintas, también ha mostrado su radical oposición a la mencionada reforma. Como todo analista social sabe, los mismos efectos pueden ser producidos por causas diferentes (así como las mismas causas pueden producir distintos efectos).

Si, en el caso anterior, la reflexión sobre la escritura de la historia de los movimientos de renovación pedagógica y el papel de la voz y de la mirada del historiador en la misma tuvo lugar una vez que dicha

[408] Ello no desvaloriza o desmerece la tarea docente ni el entusiasmo y sentido de la innovación y mejora de quienes formaban parte de los movimientos de renovación pedagógica. Simplemente pone las cosas en su sitio y plantea la cuestión de si este carácter minoritario es o no una condición propia de dichos movimientos y de los procesos de innovación y cambio.

historia había sido escrita, forzando de este modo la ampliación, corrección o matización de lo ya escrito, en el caso del capítulo o páginas dedicadas a la evolución durante el siglo XX del "subsistema educativo de la Iglesia católica", dicha reflexión se produjo con anterioridad y mientras tales páginas iban escribiéndose.

Antes de comenzar a escribir el libro ya tenía claro que en una historia de la educación en la España del siglo XX – y, en los anteriores, desde el siglo IV – había que dedicar un epígrafe específico a la Iglesia católica. No ya a la enseñanza de la religión o a su influencia en la política educativa – dos aspectos tratados en el capítulo relativo a la evolución de esta última –, sino a su acción educativa y a su especial posición y peso en el sistema educativo. Es decir, a lo que denominé el "subsistema educativo católico". Las cuestiones previas a dilucidar o examinar eran dos. Una de índole estructural: ¿dónde o en qué parte del libro tratar dicho tema?. Otra de índole personal: ¿cuál era la mirada o voz del historiador en relación con el mencionado subsistema y, de un modo más general, con la Iglesia católica? ¿Hasta qué punto su mirada y su voz podían estar tan impregnadas de subjetividad, por su relación personal con dicha institución, que ello le impedía captar ciertos aspectos o no advertir otros? ¿Qué diferencias podría haber, en la escritura de la historia del subsistema educativo católico en la España del siglo XX, entre las páginas escritas por un historiador católico – doy por supuesto que se trata de un historiador y no de un apologista o pseudohistoriador – y las escritas, como era el caso, por otro historiador que fue criado en el catolicismo por impregnación social – es decir, que nació, se crió y fue educado en una sociedad católica en su versión integrista –, que en su primera juventud llegó a ser durante algún tiempo un católico serio y convencido – o sea, que lo era no por impregnación social sino por propia convicción –, alejado del integrismo, y que después, de un modo paulatino, fue abandonado las creencias católicas hasta llegar, según los momentos, a un claro agnosticismo o ateísmo, no menos sincero, serio y convencido que su anterior catolicismo?.

Doy por supuesto que no hay dos maneras contrapuestas de afrontar el tema, sino una amplia diversidad de ellas. Ni todos los puntos de vista de los historiadores católicos son los mismos, ni lo son los de los historiadores no católicos. Pero sí es evidente, por poner un solo ejemplo, que una historia de la Iglesia católica en España como la escrita por William J. Callahan[409] no hubiera sido nunca escrita por un historiador católico. O que habrá sustanciales diferencias entre una historia de la acción educativa de la Compañía de Jesús o del Opus Dei realizada por un miembro de dichas instituciones y otra escrita por alguien que no haya sido nunca católico, que lo haya sido y haya dejado de serlo o que, siéndolo, pertenezca a alguno de los grupúsculos progresistas católicos.

La cuestión no es baladí y ya fue planteada, de un modo abierto y con una sinceridad inusual, siempre de agradecer, por un destacado historiador de la educación, sacerdote y miembro del Opus Dei, Emilio Redondo[410], en un trabajo presentado en el IV Coloquio Nacional de Historia de la Educación que tuvo lugar en Palma de Mallorca en 1986 sobre el tema *Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas*[411]. Su tesis se sintetiza en una cita tomada de otro historiador, miembro asimismo del Opus Dei, J. Orlandis:

> "La historia de la Iglesia sólo podrá escribirla de modo adecuado el historiador creyente, que es capaz de captar esa dimensión divina, que trasciende los análisis de la ciencia puramente empírica. El historiador no creyente, que observa a la Iglesia con visión exclusivamente natural podrá sin duda hacer estudios valiosos sobre muchas

---

[409] William J. Callahan, Iglesia, poder y sociedad en España, 1750-1874, Madrid, Nerea, 1989, y La Iglesia católica en España (1875-2002), Barcelona, Crítica, 2002.

[410] Sobre la trayectoria vital y académica del profesor Redondo, véase José Luis González-Simancas Lacasa, "Emilio Redondo. 'Educación y comunicación': la docencia formativa de un universitario cabal", en Historia y Teoría de la Educación. Estudios en honor del profesor Emilio Redondo García, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A., 1999, pp. 11-32.

parcelas de su historia [....] Pero no podrá escribir una auténtica historia de la Iglesia, porque será incapaz de aprehender su dimensión más profunda"[412].

Sin duda, añade Emilio Redondo, las capacidades, técnica y recursos con que cuenta el historiador marcan los límites y las posibilidades a su tarea. Pero

"a veces, el objeto de la Historia presenta facetas o dimensiones que desbordan la capacidad natural y la buena preparación técnica de un buen historiador, porque no existe proporción entre el objeto de conocimiento y el correspondiente órgano de captación. Tal es, por vía de ejemplo, el caso de esa realidad – también histórica – llamada Iglesia y de la educación cristiana a ella esencialmente vinculada. Se trata de realidades que no se agotan en su dimensión natural, humana, sino que presentan también una dimensión sobrenatural, divina, que

---

[411] Emilio Redondo, "Consideraciones sobre la posibilidad, condiciones y límites de la objetividad histórico-pedagógica", Iglesia y educación en España. Perspectivas históricas. IV Coloquio Nacional de Historia de la Educación, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears y Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía, 1986, pp. 70-86 del apartado o sección titulada "Metodología y concepto de la Historia de la Educación". La referencia, en un trabajo de esta índole, a su condición sacerdotal y a su pertenencia al Opus Dei muestran como, también en este caso, las circunstancias personales condicionan la "voz" del historiador y su mirada. Por otra parte, resulta cuanto menos extraño, dada la sinceridad y claridad con que el autor mantiene sus tesis – sinceridad y claridad no habituales entre los historiadores y siempre de agradecer –, que dicho artículo no haya sido objeto de comentarios o controversias posteriores (al menos que yo conozca).

[412] Cita tomada, sin indicación de página, de su Historia de la Iglesia Antigüa y Medieval, Madrid, Ediciones Palabra, 1974. Ruego al que leyere que pase por alto esa caracterización negativa, como "no creyentes", de los que poseen otras creencias distintas a las del autor de dichas líneas..

no puede ser captada adecuadamente con los órganos y recursos de conocimiento de que el hombre está naturalmente dotado"[413].

Para que el lector comprenda lo que se quiere decir con esta frase, su autor recurre a aquella escena evangélica en la que Jesús pregunta a sus discípulos quién dicen que es el "Hijo del Hombre", y tras responderle unos que Juan el Bautista, y otros que Jeremías o alguno de los profetas, pasa a preguntarles "Y vosotros ¿quién decís que soy yo?", a lo que Simón Pedro responde que es "el Cristo, el Hijo de Dios vivo". Una respuesta que, en palabras de Jesús, le ha sido revelada "no por la carne ni por la sangre", o sea, por su condición humana, sino por "mi Padre que está en los Cielos". Es decir, por "la luz" de "otro órgano de conocimiento – la fe – que le capacita para lo que naturalmente no es capaz"[414]. De ahí, concluye Redondo, que "el conocimiento humano natural" sólo sea capaz de captar la dimensión "institucional visible", "humana" e "histórica" de la Iglesia, y que sea "incompetente" para "identificar" el "misterio" de su "invisible" dimensión "divina". Ello sólo puede hacerlo el historiador que, además de ser profesionalmente competente, ve – mira – con los ojos de la fe.

Una argumentación de este tipo no puede despacharse con una respuesta irónica, por otra parte muy fácil en un país en el que dos de los mejores historiadores de la masonería pertenecen a la Compañía de Jesús. Tampoco interesan, desde nuestro punto de vista, contraargumentaciones que muestren las contradicciones de lo mantenido. En el fondo basta decir que, como el mismo Redondo reconoce, el "conocimiento humano natural" es suficiente para captar la dimensión visible, humana e histórica de la

[413] Emilio Redondo, "Consideraciones sobre la posibilidad, condiciones y límites de la objetividad histórico-pedagógica", op. cit., p. 81.

[414] Ibidem, pp. 81-82.

Iglesia católica, pues de eso y sólo de eso trata la historia[415]. O bien que, dado que esa dimensión divina es asimismo atribuida por otros historiadores a las religiones que profesan, sin que haya luz alguna que permita asignar más validez a una atribución o "mirada" que a otra, todo se reduce al reconocimiento, por parte del historiador, de que además de esa dimensión natural y visible, determinados creyentes atribuyen a sus creencias una dimensión invisible y divina que sólo ellos pueden captar, pero que, como seres humanos que se comunican con otros seres humanos, es de esperar que sepan mostrar y decir, en un lenguaje humano audible o visible – como lo hace Simón Pedro en el pasaje citado –, de qué creencias se trata. De este modo, al hacerlo, no sólo dichas creencias podrán ser consideradas históricamente, sino también el hecho, humano, de la atribución a las mismas de un carácter o dimensión divina y las consecuencias, asimismo humanas, de la creencia en dicho carácter o dimensión. Porque de eso y sólo de eso trata la historia. De ahí que, como historiador, vea en Jesús al hombre y al personaje histórico y a la Iglesia católica como institución humana e histórica, y que, al mismo tiempo, tenga en cuenta y me interese, asimismo como historiador, por el hecho de que para los católicos Jesús es Cristo y la Iglesia una institución de origen divino, porque, entre otras razones, ello constituye un hecho histórico con consecuencias históricas. Lo que, trasladado al ámbito de la historia de la educación católica, significa que, como historiador, tenga en cuenta – entre otras cosas – que dicha faceta educativa no es sino, para los católicos que se dedican a ella, un modo más de apostolado y proselitismo religioso que

[415] Quizás por ello, al final de su artículo, Redondo se ve obligado a reconocer que "la mejor garantía de la objetividad histórica reside – supuesta la competencia técnica – en la hombría de bien del historiador, en su calidad y sanidad moral, en que sea de verdad, además de un peritus, un vir bonus". El problema una vez más reside en quién o quiénes otorgan esa condición de vir bonus – o femina bona – que, al parecer, garantiza la objetividad histórica, y en cuáles son los criterios que permiten discernir cuando se posee o no dicha condición.

además constituye un mandato divino. Un mandato que, al ser pensado y asumido como tal por seres humanos, deviene por ello un hecho histórico visible y tangible.

Con independencia de lo anterior, las argumentaciones e ideas expuestas en el artículo mencionado no deben ser echadas en saco roto o dejadas a un lado. Una vez, por así decirlo, secularizadas, plantean una relevante cuestión metodológica y de enfoque: ¿qué ventajas e inconvenientes ofrece a la investigación histórica – o en otras ciencias sociales – el hecho de que el investigador pertenezca o no, esté relacionado o no con la entidad, grupo o tema objeto de estudio?.

Parece, en principio, que el ideal del distanciamiento u objetividad máxima – o mínima subjetividad – se alcanza cuando el investigador ha carecido o carece de relación alguna con la entidad, grupo o tema en cuestión. Su versión más pura, dada la existencia de algún tipo de idea previa sobre lo estudiado, es aquella – en ocasiones utilizada – en la que el investigador se sitúa en la hipotética posición de un alienígena que por error aterriza en el planeta Tierra[416]. Lo que sucede es que, aún en este caso, tras el disfraz del alienígena se esconde un terrícola con su experiencia del pasado, su presente, sus expectativas de futuro, su voz y su mirada. No hay pues manera de negar la subjetividad del historiador. Otra cosa es el carácter e intensidad de esta subjetividad, en relación con el objeto estudiado, y el hecho de que se pertenezca o no o de que se tenga una relación estrecha o no, con dicho objeto.

Sin embargo, en contraste con lo anterior, lo usual en la investigación histórico-educativa, es que el historiador de una institución concreta, de su fundador o fundadora, o de la acción educativa de un grupo determinado pertenezca o guarde una relación estrecha con dicha institución o grupo. Hay varias razones que explican este hecho. Una, admisible, es que el que

[416] Esta es la estrategia que utilizó por ejemplo Seymour B. Saranson en su ya clásico libro The Culture of the School and the Problem of Change, Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1971.

pertenece o está relacionado de modo estrecho con una institución o grupo conoce aspectos no accesibles a otros y está en condiciones, por tanto, de aportar información y explicaciones o interpretaciones que difícilmente podrían aportar otros. Otras no son justificables. Por ejemplo, el que sólo se ponga a disposición o se facilite a los miembros o simpatizantes de una institución o grupo la documentación, datos e información existentes. O el que, sin llegar a ello, se tienda de un modo general a buscar entre los miembros o simpatizantes a quienes hagan la historia de una institución o grupo. Esto es lo que sucede con la casi totalidad de las historias, conmemorativas o no, de los establecimientos educativos públicos y privados, y de la acción educativa de las órdenes, congregaciones o institutos religiosos. De ahí, con alguna excepción, el que dichas historias sean en más de un caso simples hagiografías institucionales, que no posean ese mínimo distanciamiento que es exigible en un texto histórico, y que, en relación con la educación católica, sean tan escasos en España los estudios realizados por personas ajenas a las instituciones o grupos historiados[417].

¿Cuáles son pues las ventajas e inconvenientes de que la casi totalidad de los estudios o escritos sobre órdenes, congregaciones e institutos católicos, o sus colegios, pertenezcan a las mismas – una observación extensible a la historia de la mayoría de los establecimientos educativos – o al clero regular o secular. Las ventajas son obvias: no sólo se puede acceder con mayor facilidad a los archivos y la documentación relativa al

[417] Valgan, a título de ejemplo y por su valía, los libros de Ana Yetano, La enseñanza religiosa en la España de la Restauración, 1900-1920, Barcelona, Anthropos, 1988, y sobre todo el de Maitane Ostolaza, Entre religión y modernidad. Los colegios de las congregaciones religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2000. En todo caso es de justicia indicar que la valoración general efectuada posee excepciones. Por ejemplo, los trabajos de Vicente Faubell – escolapio – y Manuel Revuelta – jesuita – sobre, respectivamente, la historia de la acción educativa en España de los escolapios y los jesuitas.

caso, sino que además se tiene un conocimiento directo, vivido desde dentro, de la institución estudiada. Esta situación, que colmaría los deseos de cualquier antropólogo, se torna sin embargo inconveniente cuando esa misma vivencia se convierte en un elemento distorsionador que al dificultar el distanciamiento, induce en unos casos a la hagiografía, en otros deja a un lado determinados análisis y enfoques sobre la actuación o actividad de dicha institución – por ejemplo, sobre sus estrategias de difusión y expansión, la lógica de sus procesos escolares o su acomodación a las demandas de unos u otros públicos concretos – o impide que el estudioso se plantee determinadas preguntas o cuestiones, y en otros casos, por último, entorpece el tratamiento de dicha actividad educativa como una actividad puramente humana llevada a cabo por seres humanos convencidos por lo general, como se ha dicho, de estar llevando a cabo una tarea religiosa bajo los designios divinos. Es en este sentido en el que puede resultar modélico el ya mencionado libro de Maitane Ostolaza, *Entre religión y modernidad. Los colegios de las congregaciones religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*. En primer lugar, por la apertura de los archivos de las congregaciones y colegios estudiados a alguien no perteneciente las mismas – una actitud que debería generalizarse, abriéndolos a todos los investigadores, como se hace con los archivos públicos, si es que quiere hacerse una historia seria y completa de la acción educativa de la Iglesia católica –. En segundo lugar, por la época y el área geográfica elegidas: un momento y una zona de expansión de la enseñanza congregacional. Y en tercer lugar, por combinar el análisis macroscópico de la acción educativa congregacionista con el microscópico de determinados colegios significativos a fin de mostrar sus diferentes y complementarias adaptaciones al contexto, así como su flexibilidad y estrategias para adecuar su oferta educativa a las demandas de clases y grupos sociales variados.

Considerando todo lo anterior fue como me planteé, primero, dónde o en qué parte del libro tratar la evolución de la acción educativa de la Iglesia católica en el sistema educativo formal de la España del siglo XX,

y después, cómo tratarla. En relación con el primer punto, decidí incluir en el capítulo o parte relativa a la evolución de dicho sistema, un epígrafe relativo a la enseñanza privada y, dentro de él, otro sobre lo que llamé el "subsistema educativo de la Iglesia católica". Y ello no ya por el peso o importancia cuantitativa y cualitativa de dicho subsistema, sino, sobre todo,

- Porque ha sido a lo largo de del siglo XX cuando la acción educativa de las órdenes, congregaciones e institutos católicos, hasta entonces aislada entre sí e incluso en ocasiones contrapuesta, ha experimentado una serie de procesos de integración, coordinación y cooperación.
- Porque dicha acción educativa forma parte no sólo del sistema educativo formal español, sino que también constituye una pequeña parte del sistema educativo mundial ofertado por la Iglesia católica. Un sistema supranacional caracterizado por su flexibilidad, por su capacidad de adaptación a contextos y públicos diferentes, por la autonomía, diversificación y variedad de iniciativas, por su complementariedad y por la posibilidad de desplazamiento de un país a otro, que, por otra parte, sólo es una forma más de la acción educativa de la Iglesia católica, una forma combinada en ocasiones con acciones sociales de índole benéfico-caritativa.

Una vez admitida la necesidad de dedicar un epígrafe específico a la acción educativa de la Iglesia católica en la España del siglo XX y su consideración como un subsistema integrado al mismo tiempo en el sistema educativo mundial de dicha Iglesia y en el sistema educativo español, parecía asimismo necesario en este caso, a diferencia de otros epígrafes, hacer una serie de precisiones iniciales de índole ideológica, metodológica, cultural y estadística – entre ellas las anteriormente efectuadas – para pasar de inmediato a analizar el proceso de difusión de las órdenes, congregaciones e institutos católicos dedicados a la enseñanza durante el siglo XX, y, en paralelo con ello, el de su formación como tal subsistema específico. Un subsistema, configurado a lo largo del siglo XX, en el que

una acción educativa en principio un tanto asistemática y desarticulada, y en todo caso discutida y atacada, no sólo se ha sistematizado y articulado, sino que al hacerlo, se ha afianzado, con el trato de favor o apoyo de los poderes públicos, como el más diversificado y cohesionado de nuestro sistema educativo. Un subsistema por último que, como se ha dicho, forma parte de un proyecto más amplio de apostolado, misión o recristianización llevado a cabo por una Iglesia, la católica, que goza además de una amplia presencia e influencia institucional y personal en el subsistema educativo de titularidad pública. Esta sería en síntesis, y en relación con esta cuestión, la "mirada" y la "voz" de un historiador. Una "mirada" y una "voz" más entre otras muchas, no más ni menos objetiva o subjetiva que todas ellas.

La Historia de la educación al desnudo: De propósitos, contenidos, métodos, profesores, alumnos y otros compromisos

Júlio Ruiz Bérrio
(Universidade Complutense – Madrid)

Hasta hace dos meses no me enteré de que estaba invitado a formar parte de esta Mesa Redonda de Notables de la Historia de la Historia de la Educación en la Península Ibérica. Y como no era caso de desaprovechar la ocasión de estar con ellos y con ustedes, y en cambio sí debía agradecer el generoso recuerdo que habían tenido los organizadores conmigo, aunque no me daba tiempo a preparar algo medianamente serio acepté la oferta. ¿Sobre qué hablar en los minutos de que dispongo?.... Entonces fue cuando decidí mostrar ante Vds. algunas de las reflexiones que estoy haciendo en estos momentos sobre un trabajo acerca de la evolución de la Historia de la Educación, como ciencia y como disciplina, en mi Universidad. Dicho de otra forma, comunicarles algunas de las impresiones que estoy teniendo en lo que podemos denominar la historia de un microcaso, el de esa Universidad. Porque pienso que una vez más, sobre todo desde Ginzburg hasta hora, un análisis histórico en profundidad de un caso concreto, de una comunidad pequeña, puede revelar bastantes más detalles que si se tratara de una sociedad nacional, a la vez que sugerir cambios importantes en el enfoque de la investigación o de la enseñanza de una disciplina como la que nos ocupa.

Así pues, les estoy comunicando que ha habido una circunstancia que ha condicionado mi intervención. La de que al año próximo se cumple un siglo de la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en

mi Facultad, lo que supone una vida de cien anos de la Pedagogía en la Universidad, y la organización de su centenario me ha interesado por el pasado y el presente de los Estudios pedagógicos en la Universidad Complutense de Madrid, y de modo especial por los momentos más destacados de la Historia de la Educación en esos cien anos. Y junto a ésa, otra circunstancia ha terminado de condicionarme. Se trata de una publicación que vino a mis manos en la primavera pasada. Es un artículo – magistral como todos sus escritos – del gran historiador inglés Robert Aldrich sobre «Las obligaciones de un historiador de la educación», aparecido en el n.° 2 (volumen 32) de History of Education.

Por tanto, en adelante les voy a referir algunas reflexiones de las que me han surgido en la construcción que estoy llevando a cabo de la historia de la enseñanza y de la investigación de la Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Mejor dicho, me voy a permitir hacerles partícipes de las ideas que tengo para estructurar el trabajo mencionado, así como de las numerosas dudas y vacilaciones que me asaltan en su diseño. Quizá puedo adelantar que pretendo decir algo sobre cómo enfocar el estudio histórico de los orígenes, propósitos, contenidos, métodos, profesores, alumnos y otros compromisos en tal trabajo.

Fontes para história das políticas educativas e da renovação pedagógica no Portugal contemporâneo

Áurea Adão
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa)

Quando a Comissão Organizadora deste Encontro me convidou para participar nesta Mesa Redonda sobre "A historiografia contemporânea. Desafios de investigação" e olhando para o programa das sessões que a precediam, pareceu-me interessante tratar aqui de algumas fontes directas pouco trabalhadas e/ou pouco conhecidas e cujo estudo, creio, será importante para a compreensão da realidade educativa portuguesa nos séculos XIX e XX. De acordo com a minha experiência, falarei especialmente de material respeitante aos ensinos primário e secundário e cujo tratamento deve revestir-se de cuidados heurísticos e hermenêuticos adequados à época, ao momento de produção e à sua procedência.

1. Algumas fontes úteis para a produção de novos conhecimentos na história da educação oitocentista

Nos diversos Arquivos portugueses, relativamente à Educação e ao Ensino no século XIX, existe um número considerável de documentação escrita, impressa e manuscrita, que não tem sido objecto de muita pesquisa ou ainda não foi trabalhada, devido, em grande parte, à dispersão dessas fontes e à ausência de roteiros/repertórios/índices específicos que viabilizem um acesso mais fácil à informação nelas contida.

Embora os diplomas normativos legais e o discurso político proveniente da Administração central se encontrem quase todos impressos e compilados, e, por isso, de uma maior facilidade de consulta e estudo, pelo contrário, as

situações da vida quotidiana dos principais actores dos estabelecimentos de ensino primário e de ensino secundário do Portugal de Oitocentos ficaram registadas em documentos que são, por vezes, testemunhos únicos conservados.

Esta intervenção incidirá especialmente em documentos "esquecidos" e, a partir deles, procurarei analisar, a título de exemplo, algumas vivências aí registadas.

1.1 *Relatórios produzidos*

Durante o século XIX português foi elaborado um número considerável de relatórios que contêm o discurso político de funcionários intermédios da Administração e Inspecção escolares (Director Geral da Instrução Pública e respectivo Secretário, membros do Conselho Superior de Instrução Pública, inspectores dos ensinos primário e secundário, reitores dos liceus, directores de escolas de ensino técnico-profissional e outros) que se encontram dispersos no Arquivo Nacional da Torre do Tombo – com destaque para os núcleos documentais provenientes do Ministério do Reino e dos dois efémeros Ministérios de Instrução Pública –, e, em menor dimensão, no Arquivo da Universidade de Coimbra e, em casos pontuais, no Arquivo Histórico do Ministério da Educação. Na maior parte dos casos, correspondem a exemplares únicos, manuscritos; encontramos outros, impressos, que me parecem ser igualmente exemplares únicos na medida em que, até agora, não foi possível encontrá-los publicados em brochuras ou na imprensa da época.

Os relatórios dos inspectores do ensino secundário – Só com a Lei de 14 de Junho de 1880 a inspecção do ensino secundário liceal "assumiu as condições de continuidade e de permanência, sem as quais é frouxa e nula a acção desta força no mecanismo do ensino"[418]. No entanto,

---

[418] Relatório do Inspector da 1.ª Circunscrição Académica referente ao ano lectivo de 1880-1881, com a data de 12 de Fevereiro de 1882 (ANTT, Ministério do Reino, maço n.º 3749).

a inspecção foi antes exercida em situações extraordinárias, com objectivos mais específicos. Na sequência dessas inspecções resultavam relatórios extensos, minuciosos e que traduziam o sentir (a "observação reflectida"[419]) não só da pessoa responsável e que exercia, geralmente, funções docentes ou em órgãos centrais que se ocupavam das questões de Educação e Ensino, como também dos professores e gestores.

Diversos exemplos poderia apresentar. Contudo, fixar-me-ei apenas em dois exemplos distintos.

O primeiro, refere-se aos relatórios elaborados na sequência de uma inspecção extraordinária levada a efeito em finais do ano escolar de 1862--1863, por ocasião dos exames, nos então liceus nacionais de 1.ª classe (Lisboa, Coimbra, Porto, Braga, Évora e Santarém)[420] e que se encontram guardados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Convém sublinhar que esta não foi a única inspecção extraordinária realizada.

Depois de concluída esta inspecção extraordinária, os seus autores estavam obrigados a elaborar o respectivo relatório que, de acordo com as normas oficiais, devia incidir nos seguintes aspectos: os planos dos estudos, a frequência e a disciplina escolares, os compêndios e métodos de ensino, outros assuntos que pudessem esclarecer o Ministério do Reino sobre a melhoria dos estudos secundários liceais. No concreto, trata-se de trabalhos que analisam os processos de ensino/aprendizagem nos referidos estabelecimentos de ensino e, ao mesmo tempo, contêm propostas de revisão curricular, de renovação pedagógica e de aperfeiçoamento das didácticas.

Apenas a título de exemplo e porque não cabe aqui um estudo aprofundado dos referidos documentos, relativamente ao Liceu do Porto,

---

[419] Expressão usada por um inspector extraordinário do Liceu de Évora, no seu relatório de 17 de Agosto de 1863 (ANTT, Ministério do Reino, maço n.° 4091).

[420] Mandada fazer por Portaria de 18 de Junho de 1863, para os Liceus de Lisboa, Porto, Braga, Évora e Santarém e por Ofício de 22 de Junho de 1863, para o Liceu de Coimbra.

o respectivo inspector (Joaquim Gonçalves Mamede) informa que os examinadores "não se satisfaziam, como acontecera em outros tempos, com a doutrina dos compêndios apresentada de cor, mas sem nenhuma inteligência" ou ainda "quanto o bom método do professor pode influir no aproveitamento dos seus ouvintes"[421]. Por outro lado, preconiza-se o ensino experimental, solicitando-se uma verba especial para a aquisição de "algumas máquinas e aparelhos que facilitem o ensino elementar da física e química, e assim também alguns instrumentos e modelos, que façam compreender aos alunos de geometria e de desenho as variadas aplicações dos conhecimentos, que podem adquirir nas respectivas cadeiras"[422].

Quanto a aspectos tratados da vida quotidiana destaco aqui, por curiosidade, o facto do inspector do Liceu de Évora (José Maria da Silveira Almendra) apontar como motivo para a falta de alunos examinandos, entre 20 e 23 de Junho, a feira anual na cidade, "de que ainda havia vestígios" quando ali chegara[423].

Realizaram-se algumas outras inspecções extraordinárias, dirigidas a um único liceu[424].

Foi entre 1880 e 1892 que funcionou uma inspecção permanente e profissionalizada, dirigida especificamente para o ensino secundário, sendo para ela definidas nove funções diferentes nas áreas de vigilância e controlo,

---

[421] Relatório com a data de 22 de Agosto de 1863 (ANTT, Ministério do reino, maço n.º 4091).

[422] Idem.

[423] Relatório com a data de 17 de Agosto de 1863, já citado.

[424] Por exemplo, nos finais dos anos escolares de 1866 e 1867 realizou-se uma inspecção especial ao Liceu de Coimbra, cujos relatórios foram impressos e divulgados (Relatório da Commissão especial junto do Lyceu de Coimbra sobre os exames feitos no mesmo Lyceu em Junho e Julho de 1866. (1867). Coimbra, Imprensa da Universidade; Relatório da Comissão especila juncto do Lyceu Nacional de Coimbra sobre os exames feitos no mesmo Lyceu em Junho, Julho e Outubro de 1867. (1868). Coimbra: Imprensa da Universidade.

de assessoramento e de avaliação[425]. Competia aos inspectores de cada uma das três circunscrições académicas do Continente e ao subinspector das Ilhas elaborar anualmente "um relatório sobre o estado da instrução secundária, pública e particular, na sua circunscrição, acompanhado da estatística respectiva"[426]. Por isso, os inspectores não visitavam os estabelecimentos de ensino secundário apenas para cumprir uma exigência administrativa. Com excepção do período de exames, as visitas inspectivas destinavam-se especialmente a verificar todos os aspectos de funcionamento dos liceus. Os seus relatórios manuscritos fornecem-nos múltiplas e aprofundadas informações acerca de situações e problemas por eles detectados, desde o plano curricular, os espaços escolares, a distribuição dos tempos, aos métodos de ensino, às questões de disciplina escolar e profissional dos docentes.

Hoje, para o estudo do ensino secundário oitocentista, especialmente o liceal, seja no que diz respeito às políticas educativas, à comunidade escolar, aos equipamentos e recursos escolares, à avaliação escolar, à disciplina escolar, ao processo de ensino/aprendizagem – tema central deste nosso Encontro –, seja no que diz respeito ao estudo de um estabelecimento de ensino, no meu entender, nenhum investigador poderá ignorar este imenso material[427].

Chamarei aqui a atenção para um tema específico ainda hoje oportuno: as salas de estudo. Previstas na legislação reformadora de 1880, e a sua introdução considerada "uma das capitais inovações no sistema"[428], elas são

---

[425] Esta primeira inspecção ordinária foi estudada por: Cruz, José Carlos (2002). A inspecção dos liceus no Portugal liberal, 1836-1892. 2 vols. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/área de Ciências da Educação.

[426] Lei de 14 de Junho de 1880.

[427] José Carlos Cruz inventariou e publicou 21 dos prováveis 44 relatórios elaborados.

[428] Visconde de Benalcanfor [inspector da 1.ª circunscrição académica], Relatório referente ao ano escolar de 1880-1881, com a data de 12 de Fevereiro de 1882 (ANTT, Ministério do Reino, maço n.º 3749).

tema alargado quase em todos os relatórios. Funcionando melhor, ou pior, as salas de estudo constituíam espaços onde os professores deviam "acompanhar os alunos (...) repetindo lições, tirando dúvidas, facilitando os exercícios de memória, corrigindo as versões, explicando os temas, e demonstrando nos livros, nos mapas, nos aparelhos, nas excursões geográficas, de geologia, de botânica e de zoologia"[429]. Por isso, são objecto de contestação devido às novas modalidades de distribuição do serviço docente que elas provocam e ao seu melhor horário de funcionamento.

E aponta-se muitas vezes a inexistência de uma formação específica para os professores como a causa de muita da ineficácia do ensino secundário liceal. Ouçamos o inspector da 1.ª circunscrição académica, o Visconde de Benalcanfor, em inícios de 1886:

> "Outra causa de índole pedagógica contribui também para que o ensino secundário dos liceus, embora poderosamente robustecido pelas providências legislativas de 1880, (...) não assuma no organismo da nossa instrução oficial um pleno vigor. Essa causa é a falta de uma escola normal de professores, de um seminário apropriado, especial, onde se apuram as vocações do magistério, e se exercitam as disciplinas, que hão-de ser professadas nos liceus, com séria proficiência doutrinal e pedagógica, de modo que na contextura da trama professoral haja solidez bem travada em cada um e em todos os seus filamentos"[430].

Os relatórios dos reitores dos liceus e dos directores das escolas de ensino técnico-profissional – Tal como as fontes que acabo de referir, também o conteúdos dos relatórios dos gestores dos estabelecimentos de ensino secundário nos remetem para a realidade de cada estabelecimento e para reflexões pedagógicas feitas durante os conselhos

---

[429] Lei de 14 de Junho de 1880, art.° 18.°, § 2.°

[430] Relatório referente ao ano escolar de 1884-1885, com a data de 17 de Fevereiro de 1886 (ANTT, Ministério do Reino, maço n.° 3759).

escolares. Neles se dá conta não só da gestão dos estabelecimentos e dos movimentos estatísticos como também das questões de funcionamento e do processo de ensino/aprendizagem. Especialmente, para os decénios de 1870, 1880 e 1890 este material é de grande utilidade tanto para as investigações de âmbito regional como para o estudo da realidade nacional.

Uma palavra ainda para os resultados de sindicâncias realizadas a alguns liceus, como por exemplo ao de Coimbra[431] e ao do Porto[432].

Relatórios sobre o ensino primário – Existe um número significativo de fontes por explorar.

Estão neste caso, os relatórios dos inspectores sobre as atribuições dos professores aquando da aplicação da Lei da descentralização devida a Rodrigues Sampaio, ou relativos às visitas anuais que realizavam às diferentes escolas de cada concelho, entre 1880 e 1890, durante as quais seriam objecto de inspecção: o estado material das escolas; as condições higiénicas dos edifícios; o desempenho dos professores; a frequência e aproveitamento dos alunos; as características do ensino, do ponto de vista "moral, religioso e literário"; a execução dos programas; e "tudo o mais que pudesse interessar ao progresso da instrução primária". Os espaços escolares serão igualmente inspeccionados em inícios de 1880, cabendo aos administradores dos concelhos a elaboração do respectivo relatório que devia tratar dos seguintes aspectos: população de cada freguesia; número de alunos; área e condições higiénicas dos edifícios; características do mobiliário; e outras observações pertinentes. Em finais do século, é realizada uma inspecção extraordinária às escolas (1895), cujos relatórios mereceriam um estudo aprofundado.

Outros instrumentos de trabalho a não desprezar são os **Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública** ao longo do século XIX.

O primeiro Conselho de Instrução Pública funcionou entre 1844 e 1859, ano em que foi criada a Direcção Geral de Instrução Pública.

---

[431] Mandada realizar por Portaria de 5 de Julho de 1897.

[432] Mandada realizar em 1896 e referida na sessão da Câmara dos Pares do Reino, de 17 de Abril de 1896.

Podemos dizer que as suas funções vinham na continuidade da actividade tradicional da Real Mesa Censória e da Junta da Directoria Geral dos Estudos, não se limitando apenas a dar pareceres mas tinha a seu cargo um vasto campo de responsabilidades executivas. Os seus relatórios, que foram compilados e publicados pelo saudoso Prof. Joaquim Ferreira Gomes[433], têm já servido a muitos investigadores que neles recolhem valiosíssimas informações sobre todo o sistema educativo português daquela época.

A partir de 1884, é criado um outro Conselho Superior de Instrução Pública[434] que vem a funcionar, com curtos encerramentos, até ao século XX. Foram para ele definidas funções essencialmente de consulta no que respeitava a todo o sistema educativo, mas igualmente a capacidade para redigir programas para os ensinos primário e secundário e de rever os do ensino superior, e aprovar os livros escolares. Ficava obrigado a apresentar um relatório anual "geral e documentado".

Existem os seus relatórios entre 1884 e 1889, publicados pela Imprensa Nacional. São documentos muito completos tratando de todo o ensino dependente do Ministério do Reino. Foram elaborados a partir de relatórios parcelares da autoria das suas diferentes Secções, alguns dos quais se encontram, manuscritos, no Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Ao contrário dos do seu antecessor das décadas de 1840 e 1850, não inserem elementos estatísticos mas são de grande minúcia e revelam um estudo atento e aprofundado das diferentes situações.

As actas relativas às suas sessões, que se encontram dispersas pelo Arquivo Histórico do Ministério da Educação e pelo Arquivo Nacional da Torre do Tombo, ainda que redigidas sucintamente, fornecem-se também elas elementos de análise muito importantes.

---

[433] Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859). (1985). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

[434] Criado pela Lei de 23 de Maio de 1884.

1.2 *Inquéritos relacionados com o estado do ensino*

Poucos são os inquéritos dirigidos a todos os liceus relativamente à situação do ensino e às possíveis modificações a realizar no sistema ou no subsistema educativos. Encontrei, até agora, um realizado em 1876[435] e dois outros, em finais do século XIX.

Com as grandes dificuldades que se vão arrastando em quase duas décadas após a Lei de 20 de Setembro de 1844, promulgada por Costa Cabral enquanto ministro do Reino e chefe do Governo, e com as frequentes chamadas de atenção para a necessidade urgente de uma *lei orgânica* de todo o sistema educativo e, muito especialmente, do ensino secundário, "sem a qual não pode caminhar a educação moral e política do povo"[436], quer por parte dos deputados e pares do Reino, quer em alguns dos discursos régios anuais, essa necessidade é reconhecida.

Em 1876, o ministro António Rodrigues Sampaio dá os primeiros passos para que a reforma do ensino secundário seja concretizada, retomando um processo adoptado nos primeiros anos do liberalismo. Nomeia uma Comissão de Reforma com a função de preparar um plano geral de reforma e projectos para sua execução[437]. Esta Comissão dirige um questionário aos conselhos dos liceus e directores dos colégios privados, podendo qualquer pessoa, a título individual, apresentar as suas respostas. Constituído por 37 perguntas, este questionário abrange diversos aspectos, desde a organização curricular, a administração e inspecção escolares, ao processo de ensino/aprendizagem, ao estatuto docente. As 51 respostas recebidas

---

[435] As respostas foram publicadas no seguinte volume: Collecção de respostas dadas ao questionário sobre a reforma da instrucção secundaria que foi mandado publicar por portaria de 4 de Novembro de 1876. (1877). Lisboa: Imprensa Nacional.

[436] Resposta dos deputados ao discurso da Coroa em sessão de 14 de Janeiro de 1870. Diário da Câmara dos Senhores Deputados. 1870. Vol. Janeiro-Maio. Lisboa: Imprensa Nacional (p. 35).

[437] Portaria de 26 de Agosto de 1876.

foram impressas e o *dossier* referente aos trabalhos da Comissão, muito completo, encontra-se no Arquivo Nacional da Torre do Tombo[438].

Duas outras auscultações terão lugar mesmo em finais de Oitocentos

Uma, efectua-se em 1892[439] e tinha por objectivo, certamente, uma redução de custos. A par de se pedir a opinião sobre "os melhoramentos que devem ser introduzidos nos quadros" dos liceus, pedia-se o movimento dos estudantes a partir de 1886-1887, sugestões de reduções nas verbas orçamentais e opinião sobre "o pessoal docente que poderá diminuir-se pela reforma dos métodos de ensino ou pela melhor distribuição das disciplinas dos cursos".

E, um ano depois da chamada "Reforma Jaime Moniz" ter sido discutida no Parlamento embora já aplicada há cerca de um ano, é pedida a todos os liceus a sua opinião sobre "os resultados verificados (...) indicando os inconvenientes e defeitos revelados na sua execução e as modificações ou providências, que convenha adoptar, quer de carácter transitório, quer de aplicação permanente"[440]. Julgava-se existir então

> "um período de observação e experiência suficientemente largo para que possa verificar-se não somente o valor prático dos princípios nessa reforma estabelecidos e dos processos adoptados para a sua eficaz aplicação à instrução nacional, como também o das várias apreensões e objecções suscitadas àquela parte, no todo ou em parte, e bem assim os óbices, que qualquer das suas disposições tenham encontrado ou a necessidade de providências novas que se tenha revelado na execução da mesma reforma"[441].

---

[438] Ver a este propósito: Adão, Áurea (2001). As políticas educativas nos debates parlamentares oitocentistas. O caso do ensino secundário liceal. Lisboa/Porto: Assembleia da República/Edições Afrontamento (pp. 41-45).

[439] As respostas foram pedidas aos reitores dos liceus por Ofício de 22 de Fevereiro de 1892.

[440] Portaria de 20 de Setembro de 1897.

[441] Idem.

Estes pareceres e as novas ideias neles contidas encontram-se, uns publicados nos boletins dos respectivos liceus, outros estão ainda esquecidos nos acervos arquivísticos.

No que respeita ao ensino primário, o número de questionários aplicados durante o século XIX é mais significativo. A partir das suas respostas ficamos com um conhecimento muito próximo da realidade escolar em diferentes anos. Alguns deles (1863-1864, 1866-1867 e 1874--1875) têm sido objecto de análise em trabalhos académicos actuais. No entanto, um estudo comparativo dos seus resultados afigura-se-me necessário de modo a podermos compreender a evolução do ensino.

1.3 *Projectos de alteração de legislação existente*

Os relatórios de introdução a propostas e projectos de reforma dos ensinos primário e secundário são fontes importantes e que, geralmente não encontramos nas leis aprovadas. Com vista a fazer aprovar as propostas e projectos de reforma, os seus autores quer sejam governantes ou comissões especiais, quer sejam professores ou outros especialistas, procuram desenvolvidamente mostrar a situação existente por meio de estudos próprios ou da sua experiência profissional, baseados em autores e trabalhos contemporâneos e em estatísticas publicadas. Propõem igualmente alterações que consideram inovadoras e eficazes, que lhes foram sugeridas muitas vezes pelos próprios profissionais do ensino.

Diversos são esses documentos, manuscritos depositados nos Arquivos, impressos publicados no *Diário do* Governo, no *Diário da Câmara dos Senhores Deputados* e na imprensa periódica; portanto, de fácil acesso. Um exemplo significativo é, sem dúvida, a proposta de reforma do ensino secundário, apresentada pela Junta Consultiva de Instrução Pública, durante o efémero Ministério de Instrução Pública sob a direcção de D. António da Costa[442].

---

[442] A.N.T.T., Ministério da Instrução Pública, caixa n.° 128. Sobre este tema ver: Adão Áurea & Gonçalves, Maria Neves (2003), "A existência efémera de um primeiro Ministério de Instrução Pública no Portugal de Oitocentos (1870). Vértice, Lisboa (no prelo).

Estas *Bases para a reforma do ensino secundário*, com a data de 27 de Junho de 1870, contêm algumas inovações, como sejam, a existência de uma única categoria de liceus à qual corresponderia uma única organização curricular, a criação de uma inspecção permanente de ensino e a entrega da responsabilidade administrativa do ensino secundário aos órgãos do poder distrital. Algumas destas 31 Bases virão a ser adoptadas muitos anos depois, embora ainda no século XIX. Ou ainda, o projecto de lei n.º 107-H, apresentado na sessão da Câmara dos Deputados, de 4 de Junho de 1887, e que contemplava a criação de um ensino secundário para as raparigas, porque a "instrução do sexo feminino não pode merecer menos solicitude dos poderes políticos que a do sexo masculino"[443].

2. Para a história da renovação pedagógica na 1.ª República: o material produzido nos congressos de professores

A organização de congressos nacionais destinados a discutir as questões educativas não era prática corrente no Portugal oitocentista. Por esta razão, foi muito próximo dos finais do século XIX que se realizou o primeiro congresso de professores do ensino primário (1892), seguido de dois outros alguns anos depois (1897). Somente com a implantação da República (1910) e com a criação de associações profissionais intervenientes, aquele grupo de docentes retoma a prática de se reunir em congressos[444] a que dão o nome de *pedagógicos*. Reconhecem:

> "Hoje como ontem, temos de exercer a nossa acção civilizadora e altamente patriótica. E quer encaremos a questão por este lado, quer pelo lado da nossa situação material, é inegável que precisamos

[443] Diário da Câmara dos Senhores Deputados. 1887. Lisboa: Imprensa nacional, p. 1009.

[444] Entre 1910 e 1926, realizaram-se dez congressos, o primeiro em 1914, promovido pelo Sindicato dos Professores Primário de Portugal.

juntar os esforços isolados, pois só assim a nossa acção será decisiva nos destinos da Pátria"[445].

Os professores aproveitavam esses encontros para debaterem temas de Educação e Ensino, desde as prioridades para a escola do primeiro nível (primária), a luta contra o analfabetismo, a gestão do ensino, a acção social escolar, à organização curricular, às didácticas específicas, aos recursos educativos e aos métodos e técnicas de ensino. Por isso, as actas dos congressos e outra documentação então produzida são fontes importantes para o estudo das questões educativas mais actuais em cada momento e das preocupações reveladas pelos docentes[446]. A título de exemplo, podemos citar uma comunicação apresentada ao Congresso de Julho de 1920, pelo dirigente sindical Manuel da Silva, sobre *A escola primária portuguesa. Actualidade do problema. Necessidades urgentes*[447], na qual analisa minuciosamente, dentre outros temas, "a criança e o seu fim social", "os interesses infantis e a sua evolução", "Escola de Metodologia: preparação mediata dos educadores". Ou, no Congresso de Agosto de 1924, a comunicação desenvolvida de um outro professor, Silva Mendes, sobre *"Coeducação – 5.ª feira – Programas – Exames*[448].

Outras comunicações, à época chamadas *teses*, são apresentadas em congressos vários, como os da Liga Nacional de Instrução, os congressos operários, os congressos nacionais de Educação Popular, os congressos do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, e diversos encontros regionais.

Trata-se, pois, de material imprescindível para trabalhos sobre a escola de ensino primário da 1.ª República portuguesa. Constituíram momentos

---

[445] A Federação Escolar, Porto, 2.ª fase, ano II, n.º 93, de 22 de Outubro de 1910.

[446] Ver: Adão, Áurea; Remédios & Maria José, Os "Congressos Pedagógicos" na 1.ª República: espelhos da(s) identidade(s) dos professores de ensino primário. Comunicação apresentada no 4.ª Colóquio de Ciências da Educação, realizado em Março de 2003, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (no prelo).

[447] O Professor Primário, Lisboa, n.º 57, de 5 de Agosto e n.º 58, de 12 de Agosto de 1920.

[448] Idem, n.º 251, de 10 de Agosto de 1924.

de reflexão em que, certamente, à semelhança de hoje, muito se disse sobre a realidade educativa e escolar. Todavia, requer uma pesquisa morosa e, por vezes, com dificuldades, uma vez que este material se encontra demasiado disperso por publicações periódicas, estudos impressos, actas.

3. Os artigos da imprensa periódica durante o regime do Estado Novo, como fontes para a investigação histórica da Educação

A imprensa periódica constitui uma fonte a não desprezar para o estudo da situação educativa durante o regime do Estado Novo, uma vez que nela se exprime, directa ou indirectamente, a opinião pública (no sentido de opinião publicada). E foi igualmente, até à difusão alargada de outros meios de comunicação de massas, o principal instrumento de (in)formação dessa mesma opinião pública. Além disso, os jornais condensam toda uma informação, dispersa e esquecida, que, em muitos casos, não se encontra em outras fontes a que recorre o historiador. Porém, não é fácil, por vezes, localizar uma notícia específica nesse imenso caudal informativo (e desinformativo) dos jornais do Estado Novo.

Os artigos dos jornais nacionais e regionais poderão ser trabalhados para o estudo do comportamento das diversas sensibilidades de opinião e também como um primeiro e único documento informativo que sirva de ponto de partida para a investigação de um tema, como encaminhamento para a procura em outras fontes ou, ainda, com eles poderemos reconstituir discursos e outras intervenções governamentais que não foram impressos e publicados, entrevistas dadas sobre um determinado tema então actual, inquéritos, e outros. O projecto que coordeno presentemente sobre *A Educação na imprensa periódica portuguesa (1945-1974)*[449] poderá ser útil

[449] A equipa que trabalha este projecto (subsidiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e a Fundação Calouste Gulbenkian) é constituída ainda pelos seguintes outros membros: Sérgio Campos Matos, Daniel Rosa, José Carlos Cruz, Maria José Remédios, Maria Manuel Ricardo e Raul Mendes.

para futuras investigações. A sua finalidade principal consiste na preparação de um repertório/roteiro temático e cronológico de fontes abrangendo os três decénios que medeiam entre o final da II Guerra Mundial e a Revolução do 25 de Abril de 1974. Este produto final seguirá os processos que se prendem necessariamente com a história da educação que se faz nos dias de hoje. Grandes temas, como níveis e instituições de ensino, alfabetização, analfabetismo, educação cívica/educação para os valores, métodos pedagógicos, questões educativas de género, movimentos associativos, a escola no local/regional, investigação científica, entre outros, estarão nele presentes. No entanto, a elaboração de tal instrumento de pesquisa obedecerá a critérios lógicos e pragmáticos de funcionalidade, que nos levaram a uma selecção de títulos que constituem, pensa a equipa, uma amostragem alargada do panorama da imprensa periódica da época, apesar de tudo numerosa. São trabalhados não apenas jornais diários publicados em Lisboa e Porto, mas igualmente alguma imprensa regional. Procurámos uma diversificação desses jornais tendo em conta as diferentes sensibilidades políticas que, mal-grado a acção da Censura, nunca deixaram de se afirmar, embora de um modo dissimulado, muitas vezes. Do *Diário da Manhã* (órgão oficial do partido único, União Nacional/Acção Nacional Popular) aos *A Capital*, *Comércio do Funchal*, *Diário de Lisboa*, *Jornal do Fundão* e *República* (em que se exprimiam vozes que não se encontravam em sintonia com o regime), passando pelos quotidianos noticiosos *Comércio do Porto*, *Diário de Notícias* e *O Século*, até ao *Novidades*, ligado à Igreja católica, vai uma distância que se torna clara com uma leitura atenta dos textos.

A utilização dos artigos dos jornais como fontes para a história da educação deve revestir cuidados heurísticos muito especiais.

A censura, um dos mecanismos do processo de controlo do Estado Novo, foi introduzida com carácter permanente, pouco depois do pronunciamento de 28 de Maio de 1926 que pôs termo à curta experiência democrática da 1.ª República e instaurou uma Ditadura Militar. Desde então (24 de Junho daquele ano), os periódicos foram obrigados a mencionar a frase, "Este número foi visado pela Comissão de Censura", ou,

evoluindo na terminologia, a sua substituição por "Este jornal foi sujeito a exame prévio".

A *Constituição* de 1933, isto é, a Lei fundamental do regime do Estado Novo, não mencionava explicitamente o termo censura, mas referia a intenção de "impedir preventiva ou repressivamente a perversão da opinião pública na sua função de força social" (art.° 8.°). Posteriormente, muitos outros diplomas regulamentaram a acção da Censura que tão profundas consequências teve na cultura portuguesa da época.

As suas consequências depressa se fizeram sentir. A mais evidente traduziu-se na proibição de numerosas revistas de âmbito cultural. Com base num relatório oficial, da responsabilidade do Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), verifica-se que o número de periódicos de província conotados com a Oposição teria baixado, entre 1933 e 1934, de 81 para 56 (menos 25 %), enquanto os "situacionistas" teriam crescido de 101 para 148 (mais 47 %)[450]. Em 1945, outra fonte oficial apenas refere a existência, em todo o país, de 9 periódicos "hostis" ou "eventualmente hostis" ao Estado Novo[451], ou seja, apenas 3,4 % do total de publicações (262). No entanto, no ano crítico de 1961, em entrevista ao jornal brasileiro *O Globo*, Salazar afirmava: "em rigor não temos censura aqui. Os jornais circulam tal como são redigidos ou impressos, sem alteração de uma linha. Existe uma Comissão de Censura, que, todavia, praticamente não tem que fazer". Na verdade, o Presidente do Conselho estava bem consciente do efeito devastador da censura:

> "O Governo conseguiu disciplinar a Imprensa, torná-la um elemento construtivo e não uma força deletéria, demolidora. Hoje os

---

[450] Azevedo, Cândido de (1999). A censura de Salazar e Marcelo Caetano. Imprensa, teatro, cinema, televisão, radiodifusão, livro. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 169-170.

[451] Barreto, José (1999). Censura. In Barreto, António & Mónica, Maria Filomena (coords.), Dicionário de História de Portugal. Suplemento. (Vol. VII). Porto: Livraria Figueirinhas (p. 277).

nossos jornalistas não precisam de censura, porque actuam apenas nos termos da lei, mas segundo uma ética de comedimento, de equilíbrio, como convém ao interesse nacional"[452].

Sublinhe-se, aliás, que um diploma datado de 1944 colocava a controversa instituição da Censura na dependência directa do chefe do governo (e, já não, do Ministério do Interior, como até essa data): Salazar nomeava o secretário do SNI[453] e com ele despachava[454]. Como se esta medida não fosse suficiente, em Outubro de 1962 (ano da crise académica e já da guerra em Angola, entre outros acontecimentos), o Presidente do Conselho insistiria:

> "a) Os Serviços de Censura dependem exclusivamente da Presidência do Conselho e não recebem ordens de qualquer outro departamento de Estado (...) d) Em caso de dúvida, mesmo não eliminada pela consulta aos Ministérios acima referidos [Ultramar e Negócios Estrangeiros], deve a mesma ser submetida à apreciação do Ministro Adjunto da Presidência ou ao Presidente do Conselho"[455].

As instruções dirigidas aos censores eram inequívocas: sem prejuízo de consultas prévias dirigidas àqueles Ministérios, a sua actividade dependia directamente do chefe do governo. Assinale-se ainda o carácter preventivo das instruções oficiais fornecidas aos serviços censórios. Por exemplo, uma Circular de 24 de Janeiro de 1962 (ano de grandes movimentações estudantis) mencionava pormenorizadamente as referências noticiosas a actividades estudantis que deviam ser censuradas. Omitia-se todo o seu conteúdo político ou social, "e em especial as que sejam contrárias ao

---

[452] Entrevista transcrita pelo jornal O Século, de 31 de Agosto de 1961.

[453] Secretariado Nacional de Informação, que substituía o extinto SPN.

[454] Decreto-Lei n.º 33 545, de 23 de Fevereiro de 1944.

[455] Despacho do Presidente do Conselho, de 20 de Outubro de 1962.

acatamento devido ao Governo, às autoridades públicas, ao professorado, e bem assim as que preconizem perturbações de ordem pública ou incitem à indisciplina"; suprimiam-se ainda notícias relativas a greves, manifestações ou prisões de estudantes "por motivos político-sociais"; e, nas alusões a julgamentos judiciais de índole política, eliminava-se a referência a estudantes[456].

Porém, os jornais mais vigiados nos seus conteúdos conseguiam, por vezes, fazer passar as suas preocupações. Sob o título "A informação", o *República* de 20 de Janeiro de 1958 não vê cortada a transcrição de um artigo do *Diário de Lisboa*, em que se afirmava que a missão da imprensa se tornava, em Portugal, cada vez mais difícil e se descreviam as dificuldades por que grande parte dos periódicos passava:

> "Por via de regra, e em obediência a instruções rigorosas, entre nós, as portas fecham-se, as vozes calam-se e os auscultadores pousam no descanso quando o repórter pretende informar-se sobre qualquer assunto. (...) Impossível obter o mais insignificante pormenor (...) Todos os assuntos oficiais se revestem de um segredo inviolável e difícil de quebrar".

E, naquele mesmo espaço informativo, pedia-se que se facilitasse aquela missão, "abrindo janelas fechadas (...) um pouco a casa, que começa a cheirar a bafio".

Para os últimos anos da década de 1960 e primeiros da de 70, poder-se-ia pensar que o governo de Marcello Caetano se traduziu em uma outra política de informação. No início, a Censura – que passou a designar-se por *Exame prévio* com a aprovação da Lei de Imprensa de 1971, a única desde 1926 – parece ter afrouxado a estreiteza de actuação, correspondendo assim, em parte, às expectativas de abertura política do regime. O novo Presidente do Conselho exprimiu repetidamente uma intenção

---

[456] Cf. Azevedo, Cândido de (1999). Op. cit., pp. 447-448.

favorável à futura abolição da Censura; mas, no seu entender, a conjuntura da guerra em África obrigava à sua manutenção por um período indeterminado de transição[457]. Anos antes, umas *Disposições* oficiais indiciavam a continuação de critérios e de métodos[458]. Entre outros pontos, chamavam a atenção dos censores "para tudo quanto ponha em causa problemas ligados a reivindicações de salários e reivindicações académicas, sobretudo quando formulados em termos demagógicos ou de subversão"[459]. E deviam suspender "em regra" inquéritos e entrevistas a professores e estudantes até tomada de posição "mais conveniente". Por outras palavras: na actividade censória privilegiava-se o sector da Educação, onde a influência das oposições ao Estado Novo era mais forte.

Estas instruções teriam sido, de facto, cumpridas. Testemunhos de jornalistas que trabalharam na época apontam igualmente para isso.

Há numerosos exemplos bem elucidativos da actuação do lápis azul da Censura. Um deles foi a proibição no jornal regional *Notícias da Amadora*, de 10 de Agosto de 1968 (uma semana depois da queda de Oliveira Salazar que o incapacitaria de continuar em funções), de uma série de entrevistas de rua subordinadas à pergunta "Acha que os exames são necessários?"[460]. O artigo foi integralmente cortado, decerto, atendendo à intenção expressa do jornalista anónimo de discutir o tema (que na época era muito abordado por professores e outros pedagogos) e às posições

---

[457] Barreto, José (1999). Censura. In Barreto, António & Mónica, Maria Filomena (coords.), Dicionário de história de Portugal. Suplemento. Vol. VII. Porto: Livraria Figueirinhas (p. 282).

[458] Publicadas a 15 de Novembro de 1968 e assinadas por César Moreira Baptista, subsecretário da Presidência do Conselho.

[459] A política de informação no regime fascista (1981, 2.ª ed.). 1.º vol. Lisboa: Comissão do Livro Negro do Regime Fascista (p. 215).

[460] Repórter de rua. Acha que os exames são necessários?. Notícias da Amadora. Inéditos do Arquivo da Censura (1958-1974), n.º 1474, de 31 de Janeiro de 2002, pp. 8-9 (deveria ter sido publicado no n.º 366, de 10 de Agosto de 1968).

críticas expressas por alguns dos entrevistados. Outro exemplo do mesmo periódico, foi a proibição de uma entrevista ao escritor José Cardoso Pires, conduzida por Fernando Dacosta, em Junho de 1969. Entre várias outras questões, Cardoso Pires falava da estreiteza do público leitor e responsabilizava os meios de comunicação social, os liceus e as universidades pela distância entre os escritores e o público. Chegava mesmo a afirmar: "Uma das razões fundamentais do desinteresse das camadas jovens pela literatura é que nos liceus e nas faculdades ela é administrada sempre numa base negativa, paralisante"[461]. E muitos outros artigos, referentes à Educação e igualmente censurados, foram agora trazidos a público pelo mesmo jornal regional[462].

Muitos outros exemplos virão à luz do dia com o projecto em curso *A Educação na imprensa periódica portuguesa (1945-1974)*, embora não seja esse o seu objectivo prioritário. Importará ter sempre presentes as condições extremamente difíceis em que a informação e a reflexão se desenvolveram em Portugal no período a estudar, especialmente no que concerne a temas de educação. E considerar, em termos comparativos, o modo como esses temas foram tratados por órgãos de imprensa e jornalistas de quadrantes ideológicos muito diversos.

Relativamente aos cortes efectuados, ao invés do que sucedera durante alguns anos da vigência da I República, quando introduzidos, davam lugar a colunas em branco, na Ditadura Militar e, depois, no longo período do Estado Novo tal não se verificava. Não era permitido ao leitor ter uma noção da actividade censória na medida em que os textos eram publicados como um todo; por vezes, só com uma leitura mais minuciosa se apreende que o seu conteúdo não é coerente, em algumas passagens, e, até mesmo, sem sentido.

---

[461] A mulher em Portugal evoluiu mais do que o homem. Idem, n.° 1463, de 25 de Outubro de 2001, p. 10 (deveria ter sido publicada no n.° 410, de 28 de Junho de 1969).

[462] Notícias da Amadora. Inéditos do Arquivo da Censura (1958-1974), n.° 24, de 28 de Agosto de 2003.

Eis algumas das fontes directas que estão por trabalhar mais aprofundadamente quer para a época de Oitocentos quer para o século XX. Haverá, decerto, muitos outros testemunhos que aguardam, no silêncio dos diversos acervos documentais, a acção do investigador para recuperá-los cientificamente e contribuir para um conhecimento mais amplo da realidade educativa portuguesa. Produzir informação organizada relativamente ao quotidiano escolar, ao processo de ensino/aprendizagem, às relações interpessoais, aos efectivos docentes e discentes, seria um contributo importante para a história da educação e outras áreas do conhecimento.

Sessão de Encerramento

Auditório da ESGIN – 13 de Setembro de 2003

"Balanço do V Encontro Ibérico: Renovação Pedagógica (séculos XIX-XX) e historiografia contemporânea"

Ernesto Candeias Martins (IPCB/ESECB)

Presidente da Comissão Organizadora

Sessão de Encerramento – Conclusões

Ernesto Candeias Martins
(Presidente da Comissão Organizadora – IPCB)

Damos hoje por finalizado e penso com êxito este V Encontro Ibérico de História da Educação celebrado nesta região de Castelo Branco e com o prazer de ser encerrado nesta bela Vila de Idanha-a-Nova, num símbolo de aproximação geográfica entre os nossos dois países ibéricos. Todos nos congratulamos pela realização positiva deste evento. Formulo desde aqui os meus agradecimentos a todos os participantes, aos oradores e comentadores que em sessões calorosas de debate nos deram mais força por continuar a investigar no âmbito da educação.

Não desejo fazer um discurso, mas um simples alinhavar de palavras que nestas circunstâncias são devidas. Olhemos o caminho percorrido nestes três dias e contemos as ferramentas historiográficas utilizadas, o esmiuçar dos ingredientes histórico-educativos, de modo a planear do passado o futuro. A história da educação foi o núcleo destas tertúlias científicas, a '*Renovação pedagógica nos séculos XIX e XX*' o seu tema e as respectivas problemáticas o seu sugo. Em painéis multifacetados de interesse e de representatividade decorreu cada uma das sessões. Painéis assumidos e protagonizados por ilustres convidados.

Contemplámos – que isto de duas culturas pode intuir-se a educação pela contemplação e pela narração activa. Verificámos miudamente como é que dum objecto temático – a 'Renovação Pedagógica', se construíram duas realidades em vários pontos com elementos coincidentes. Como é que, nesta trama, se esgueiraram a memória, a arte, a interpretação, a inovação e a imaginação.

E contemplámos activamente no primeiro dia em que dum tema se construíram um mundo, esgueirando os oradores e comentadores imaginação e narração. Será que estavam a fazer ciência histórica? Quiseram agarrar o tempo – na memória histórica do liberalismo, da 1.ª República portuguesa, da Restauração e da II República espanhola, mas deram-se conta de que esse odre ora se vestia de passado, ora de futuro, ora de presente, numa metamorfose divertidamente enganadora.

Ao fim do dia os participantes já queriam repousar. Aliás a tarde ia alta e quiseram contemplar as maravilhas da natureza. A beleza paisagística, a ceia e o local tornou-se acolhedor e quiseram ficar por aí. Engrandeceram a alma. Criámos ou renovámos amizades. Sem muros ou com eles, esses lugares guardavam histórias por contar (Monsanto, Penha Garcia). A hora era tardia, o luar brilhava nessa ruralidade iluminando-nos as memórias e resistindo-nos em recolher.

Nova madrugada surgiu e abrimos de par em par o auditório e entrou frescura temática, que nos criou um apetite danado, pois para muitos de nós não era desconhecido o menu: o Estado Novo – salazarista, o franquismo e o pós-democracia de 1974 e 1975. Abordámos temas e problemáticas, enfrentando a mediatização. E que bonito os enfoques e as perspectivas expostas. Soubemos alguns porquês, alguns enredos e enlevos e intentámos justificar decisões históricas e políticas educativas. O sonho apoderou-se de nós que nos sentimos reconfortantes, procurando expansões narrativas e discursivas.

Ao final do dia tivemos que retemperar forças e fomos ao encontro de paragens naturais – a Serra da Gardunha. Ao que parece muitos de nós, já não sairíamos dali. Contemplámos as belezas históricas, partilhámos e ouvimos histórias locais, as das raízes, pois a história da ciência já nos havia imbuído todos estes dias.

E surgiu o último dia nesta bela Vila de Idanha-a-Nova. Olhámos o caminho andado pelos trilhos da historiografia contemporânea. Complexo, exigente e estimulante é o ofício do historiador, como um artesão na sua oficina, nos caminhos da vida, na vivência e nos desafios do presente e do

futuro. O desafio permanente é o da renovação e o da dignificação da historiografia, sem minimizar os valiosos legados. Renovação nas temáticas e problemáticas, na conceitualização, nas metodologias e na escrita narrativa, porque a história se escreve e reescreve continuamente.

É evidente que nos encontramos no início do novo milénio. Assistimos a transições reais e simbólicas, que determinam e despertam mundividências científico-pedagógicas, fervores, incertezas, aspirações, novidades, ressurgimentos e interrogações. Tempo e tempos favoráveis a (novas) perspectivas e projecções pedagógicas; tempo e tempos propícios a reflexões, referências e discursos dos historiadores; tempo e tempos de redefinição da memória e do próprio tempo histórico: tempo nos tempos e tempos no tempo.

No século passado presenciamos a uma progressiva aceleração da história, realizaram-se vertiginosas transformações, emergiram novas realidades e problemáticas que questionaram, renovaram ou redimensionaram a visão da história e o papel dos historiadores confrontados com a complexidade de novas e indispensáveis teorizações e interpretações, (re) escrevendo a história e (re) perspectivando o devir histórico e social.

Houve uma eclosão de questões e conceitos, marcadamente pressionantes na avaliação e na conceptualização historiográfica, principalmente no âmbito do tempo e do espaço, das terminologias, das mudanças ou continuidades, das técnicas e metodologias de abordagem (métodos) e das interacções das várias instâncias (políticas, sociais, económicas, culturais, educativas, etc.).

É bem verdade que as distintas versões do passado não são inconciliáveis, já que umas representam simplesmente aspectos ainda não explorados. Daí que essas diferentes versões podem conciliar-se numa perspectiva pluri-dimensional e só essas diferentes versões podem aproximar-se da compreensão holistica do real (história dos acontecimentos).

É evidente que assistimos a mudanças na história. Passámos das circunstâncias que rodeiam o homem à consideração do homem nas suas circunstâncias. Mudanças nas temáticas abordadas (a intercontextualidade do económico, do demográfico, do cultural, do emocional, do social e do

educativo), nas fontes de influência (a informação documental), no sujeito (do grupo ao indivíduo), nos modelos explicativos, nas metodologias, na organização (do analítico ao descritivo) e na categorização do papel do historiador (do científico ao literário ou ao poético).

São evidentes, como dizem Vattimo e J. Derrida, os vínculos entre determinadas perspectivas filosóficas ou filosófico-pedagógicas (designadas por pós-modernidade, como o pensamento débil, a linguística desconstrutiva) e as novas análises historiográficas.

É certo que a historiografia contemporânea opera com uma perspectiva não contínua de tempo e reconhece a impossibilidade de aceitarmos o vazio entre o sujeito – historiador e o seu objecto, o que matiza as pretensões à objectividade. Na verdade a memória histórica é instância construtora e solidificadora de identidades, cuja expressão colectiva (social) actua como instrumento e objecto de poder(es), seja mediante a selecção do que se recorda, seja do que consciente ou inconscientemente, se silencia. História memória versus história social do esquecimento convergindo para a história-crítica.

A historiografia actual e o seu processo prático levam a algumas coincidências: o interesse pela descrição e pela narração, por vezes exaustiva (explicação dos processos, a conceitualização); os enfoques individuais passam a ser objectos directos de investigação; a vocação literária e poética (hoje há tendência a ler histórias) com a sua respectiva qualidade de narrativa; as influências de ciências, como a antropologia, a etnografia, a psicologia, a literatura, a comunicação, etc., que nos levam a interrogar sobre o significado de alguns conceitos como os de cultura, de sociedade e de mudança; e finalmente a introdução de novos métodos que fazem destacar a história narrativa, a micro-história, a prosopografia, a história de vida e a história oral.

Estamos num período de transição da história das mentalidades a uma história das atitudes, dos comportamentos, das representações colectivas (inconscientes), etc. Por isso os novos temas historiográficos centralizam-se nas facetas da realidade mais esquecidas pelos historiadores. Surgem

estudos com descrições exaustivas, com narrações submetidas à cronologia, ao cultural, ao individual, às circunstâncias, às instituições (re) educativas, de tal modo que são objectos de pesquisa determinados colectivos, as tradições populares, a vida quotidiana e familiar, os grupos comunitários, os comportamentos excêntricos de certas personagens, as (auto) biografias, o mundo das crenças e das atitudes religiosas e educativas, educação da mulher, educação colonial, a protecção da criança, a escola pública e privada, etc.

A todos nos beneficia – ou deveria beneficiar, o conhecimento histórico da educação, mesmo eivado de relatividades e de subjectividades. Contudo, sem um quadro de referências como nos identificaríamos em termos existenciais, como pessoas e indivíduos de uma comunidade ou país? Todos nós carregamos e transmitimos marcas e sinais do passado próximo ou longínquo. Sem a memória dessas inovações educativas, renovações pedagógicas, ideais, legislações ou projectos educativos, dos manuais escolares não poderemos delinear e percorrer novos caminhos, se não soubermos quem somos, donde vimos, quais são as nossas raízes, muitas delas comuns como no caso de Portugal e Espanha.

É a partir da história da educação, que não significa contemplação, recusa ou nostalgia, que procuramos compreender e definir o nosso património e a nossa identidade, num compromisso cada vez mais exigente, face às ameaças da globalização e das tendências massificadoras. A nossa identidade, ou melhor as nossas identidades, as relações, as cumplicidades e as diferenças a nível regional, nacional, europeu e universal deverá comprometermos com o mundo em que vivemos e agimos. Um mundo que é o resultado dos mundos que continuamente fomos perdendo ou herdando, mas a nossa identificação histórica e cultural depende do que ainda somos e queremos ser e da consciência histórica daquilo que já não somos.

Gostaria, ainda de afirmar que o verdadeiro motor do conhecimento é o problema que os historiadores colocam aos seus traços narrativos do passado. É que os problemas educativos nascem no seio de mentes preocupadas por uma dada formação histórica e pela presença de memórias,

no tempo e no espaço em educação. O desejo do historiador em aceder à verdade e o seu questionamento historiográfico, revela as preocupações do presente que formula. Esse olhar, com que nós os historiadores abordamos os problemas educativos, só não se enreda na sedução e/ou pretensão consensual da memória colectiva e histórica, se soubemos confrontar perguntas, como por exemplo: Quem é que quer que se recorde o quê da educação num determinado tempo? E por quê? Que versão do passado narramos e registamos? O que é que ficou esquecido?

Estas e outras interrogações podem abrir uma nova atitude dos historiadores, um encontro da história da educação com o 'pensar' e 'construir' novas interpretações e o surgimento de uma nova agenda de investigação historiográfica. Interroguemos o passado, na procura e descoberta de nós próprios, dos nossos projectos, dos ideais e das correntes educativas, interligando criticamente ontem, hoje e amanhã.

Do passado acarretamos memória e cultura para o futuro. Memória e cultura que representam um feixe de ligações entre os dois países, indispensável entre pessoas e gerações, entre historiadores de varias instituições, renovando comportamentos e mentalidades, conservando ou originando novas atitudes e acções perante a história, a educação, a vida e a sociedade, facilitando a comunicação e o diálogo, a aproximação entre os povos e as culturas.

Muitos historiadores, aqui presentes, quantas vezes enfrentando condicionalismos adversos, combateram a História da educação, enquanto área científica e arte de narrar o passado e enquanto factor de desenvolvimento humanístico, social e cultural. Todos desejamos que esses combates prossigam e se multipliquem e que as intervenções a nível científico-pedagógico e social e a sua influência académica se estendem às diversas esferas e instâncias da sociedade.

Mesmo, quiçá, sejamos nós historiadores um pouco cúmplices, contemplativos ou passivos, não nos faltaram motivos, razões e emoções para sermos mais exigentes e reivindicativos, perante o poder e as políticas da educação. Que este repto seja a favor da história da educação, da qualidade

da educação, da inovação, do melhor desempenho e da excelência no ensino e, ainda para a justiça e o progresso das nossas sociedades e do mundo em geral.

Pensar/repensar, descobrir/redescobrir, escrever/reescrever a história da educação, perspectivar e (re) perspectivar a memória histórica, tudo é pensamento e sentimento que intimamente nos prende e liberta. Pensemos a história, a educação pois assim, pensamos e sentimos a vida.

Como responsável da Comissão Organizadora e Científica congratulo-me e todos nos congratulamos com o êxito científico, pedagógico e cultural deste V Encontro e que ele constituía o ponto de partida para os futuros encontros. Todos esperamos vivamente que estas reuniões se afirmem como uma privilegiada aproximação entre os historiadores da educação de Portugal e Espanha, de convivialidade, de enriquecimento e valorização humanamente e intimamente para cada um de nós. Desejo sinceramente que todos tenham passado uns dias enriquecedores. Se algo esteve mal ou falhou que nos perdoem, somos falíveis como os fenómenos históricos.

Renovo os meus agradecimentos a todas as entidades aqui presentes e todas as outras que apoiaram e tornaram possível a realização deste evento o meu mais sincero Bem-Haja. Aos colegas espanhóis e portugueses as minhas felicitações por estarem nesta região centro de Portugal, os meus desejos de um bom regresso.

No fundo estamos de algum modo sempre a partir e a regressar, mesmo quando não partimos, mesmo quando não regressamos. Viajemos também por dentro, adentro da história, da história da educação e da vida educativa. Caminhos ou descaminhos percorridos, tantos caminhos ou descaminhos ainda por percorrer. Todos queremos regressar a casa. Exaustos! Não fisicamente exaustos, porque não trabalhámos como habitualmente, mas sim exaustos de espírito. Levemos no nosso espírito a melhor recordação. Um até breve a todos.

Miscelânea

Historiografia Regional
– Educadores e Instituições Educativas – Beira Interior

Faria de Vasconcelos – Divulgador da Escola Nova e da Pedologia Moderna

Ernesto Candeias Martins (IPCB/ESECB)

Faria de Vasconcelos

António de Sena Faria de Vasconcelos nasceu em 1880 (Castelo Branco) e faleceu em 1939 (Lisboa). Bacharelou-se em Direito na Univ. Coimbra (1901). Doutorou-se e leccionou na Univ. Bruxelas e, em 1911, funda em Bierges a 'École Nouvelle a la Campagne', com elogios de A. Ferriére e G. Rouma. Esteve em Genebra na Escola das Ciências da Educação com Claparéde, em Cuba (1915-1917) e Bolívia (1918-1920) na organização da escola normal e da educação.

Regressa a Portugal em 1920 com o desejo de empreender uma reforma global do ensino, sendo convidado a elaborar o Projecto de Reforma de João Camoesas (1923), que não foi provado, mas continha as bases organizacionais e inovadoras do ensino. Este pedagogo e psicólogo albicastrense foi professor na Escola Normal Superior e na Fac. de Letras de Lisboa, tendo ainda fundado o Instituto de Orientação Profissional (1925), considerado um dos melhores da Europa, o qual dirigiu até à sua morte, e onde realizou vários estudos experimentais.

A pedagogia contemporânea é para este pioneiro da escola nova uma ciência autónoma e auxiliar de outras ciências, que tem um carácter científico, dinâmico, funcional, social, diferencial, um ideal filosófico e uma função genética. Por outro lado a aula está em todos os espaços da escola e da comunidade, pois ela é o meio onde a criança aprende e se educa.

A sua vasta obra não é só uma obra de ciência e acção, mas também filosófica, pedagógica e de poesia incessante, que abrange o âmbito psicopedagógico, da pedagogia experimental, da pedologia, da metodologia do ensino das ciências e da aprendizagem, da orientação (pessoal, escolar, profissional), papel da inteligência, diagnóstico dos menores delinquentes das tutórias e reformatórios, dos problemas escolares, das cooperativas escolares, etc. Muitas destas áreas de pensamento merecem mais investigações histórico-educativas, destacando as experiências educativas em iberoamerica, a aplicação das inovações escolanovista, a importância do Projecto João Camoesas, a importância da orientação escolar e profissional, ainda, uma outra até agora pouco pesquisada: a pedologia.

Esta ciência experimental pretende conhecer a criança sobre todos os seus aspectos e toda a sua evolução física e psíquica, tanto a nível das crianças normais, anormais, delinquentes, etc.

Para Faria de Vasconcelos quem é tudo em educação, é a criança. Assim, considera que há nela um conjunto de problemas respeitantes:

* – à preservação do crescimento infantil, que leva o educador a desviar todos os obstáculos do crescimento da criança, colocando-a em condições de poder tirar partido da educação.
* – aos factores que estimulam as forças físicas e psíquicas da criança;
* – aos factores que conduzem à plenitude de desenvolvimento, havendo factores relacionados com a aquisição de conhecimentos (relações entre a evolução intelectual e os programas de ensino) e à educação ou à formação do carácter, da personalidade e da vontade.

Faria de Vasconcelos utiliza nos estudos científicos à criança os métodos da psicologia infantil, já que ela é um tipo especial, tanto física como

psiquicamente (crescimento físico e a energia mental). Reconhece que o seu desenvolvimento está sujeito a crises ou oscilações que a afectam, sendo uma dela a entrada na escola e outra a puberdade. Os factores do desenvolvimento mental da criança são para o nosso pedagogista o jogo, a imitação, o interesse e é a eles que o educador deve recorrer no desempenho das suas funções.

Analisa a situação do sistema educativo propondo, no Projecto Lei de João Camoesas, a estrutura dos níveis de ensino e a subdivisão das matérias de aprendizagem, exigindo: uma cultura física, intelectual, moral e social; uma relação entre a escola com o meio envolvente; a criação de jardins de infância, escolas primárias e secundárias, de escolas para deficientes, escolas agrícolas, comerciais, coloniais, domésticas, industriais e profissionais, universidades e escolas superiores; organização do ensino em base à qualidade; órgãos de fiscalização à gestão educativa; estruturação na administração educativa; melhoramento dos edifícios escolares; residências para os estudantes, etc. Estas propostas tinham o intuito de formar crianças felizes.

Pelas razões apontadas este pedagogista distingue entre o aprender e o formar, pois nem tudo aquilo que o professor ensina está a ser assimilado pela criança e muito menos a vai a ajudar na sua formação. Haverá que estudá-la com métodos próprios que facilitem o seu conhecimento e a possibilidade de aprender melhor.

Em suma Faria de Vasconcelos continua a ser um pedagogo com grande repercussão na História da Educação, na História da Criança e da Pedologia por-tuguesa, havendo ainda muitos documentos e publicações inéditas à espera de futuras investigações.

O Pioneiro da Escola Nova – Faria de Vasconcelos

Francisco Goulão (IPCB/ESECB)

Sobre Faria de Vasconcelos, cujo itinerário bio-bibliográfico é tão extenso e rico que daria uma tese, vamos apenas debruçar-nos sobre o Projecto, de sua autoria, do Estatuto de Educação Pública, apresentado como Proposta de Lei de Reforma do Educação, pela mão do então Ministro João José do Conceição Camoesas, em 21 de Junho de 1923.

O seu interesse pela causa da Educação levou-o a emigrar para a Europa (Bélgica e Suiça), posteriormente para a América Latina (Bolívia e Cuba), regressando a Portugal, onde fundou o Instituto de Orientação Profissional e exerceu temporariamente funções de assessoria junto do Ministro do Instrução Pública João Camoesas.

A 1.ª Grande Guerra deixara sequelas económicas e sociais, além dos tragédias humanas próprios dos conflitos mundiais, agravadas em Portugal pelos problemas coloniais e pelo atraso cultural e escolar do próprio povo residente na Metrópole.

A República, generosamente, intentara pôr de pé um sistema educativo avançado e progressivo, pleno de ambições muito desejáveis, porém impossível de executar por obstáculos da natureza económica e escassez ou ausência de recursos humanos, de parque escolar e de condições materiais escolares. Efectivamente, o alargamento da escolaridade obrigatória para cinco anos, acrescido do possibilidade de expansão gratuita para mais três anos [(3+2)+3=8 anos], quando o analfabetismo persistia em muitas zonas do País, a nível do população maior de 7 anos, em 1911, em 70,3%[1], era,

[1] Fonte: Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 38 968 de 27 de Outubro de 1952.

sem duvida um louvável desejo, mas práticamente impossível de alcançar. A desejada e tão discutida Escola Primária Superior, com oito anos de escolaridade gratuita, legislada em 9 de Março de 1911 foi sendo protelada no Sistema Escolar Português e só em 1919 foi instituída, a custa do encerramento forçado das Escolas Normais então existentes[2]. Todavia, foram curtos e difíceis os anos de vida do Ensino Primário Superior, sempre sob a ameaça da extinção, que se foi dando paulatinamente até que foi definitiva em 1926[3].

Uma dos tentativas mais sedutoras para a solução do problema foi a Proposta de Lei de 1923, concebida por Faria de Vasconcelos, enquanto assessor do Ministro João Camoesas, proposta muito consistente e bem estruturada, que infelizmente não pode chegar a aprovação por vicissitudes da política de incertezas da época.

Mas analisemos o projecto global, do Jardim de Infância ao Ensino Superior e Universidade Popular, acompanhando o esquema, a que, significativamente, o autor chama Gráfico Geral[4] da Graduação das Escolas proposto no Estatuto da Educação Pública.

Assim, far-se-ia a entrada pelo Jardim de Infância representado por um pequeno círculo, simbolizando a escassez de estruturas viáveis de forma a torná-lo acessível a todas as crianças. De resto, a configuração geográfica do País e a exiguidade da rede de comunicações portuguesas não permitiam grandes veleidades neste aspecto, sendo praticamente impossível estudar a viabilidade de estruturar qualquer sistema que pudesse levar a Educação Infantil aos locais do interior do País. Teríamos ainda de juntar os obstáculos da carência de pessoal docente minimamente habilitado, de edifícios mesmo que adaptados à função, de material didáctico e infra-

---

[2] Decreto-Lei n.° 5 504 de 5 de Maio de 1919 – Diário do Governo n.° 93 de 5 de Maio de 1919.

[3] Decreto-Lei n.° 11 730 de 16 de Junho de 1926 – Diário do Governo n.° 126 de 16 de Junho de 1926.

[4] Ver gráfico representado ao lado, da autoria de Faria de Vasconcelos.

estruturas de apoio. Nada existia neste domínio e também não estavam criadas as condições de apetência para a institucionalização do Jardim de Infância, que hoje é reclamado por todas as povoações.

Faria de Vasconcelos tinha consciência dessa incapacidade e, por isso, volta-se para outras necessidades mais prementes e viáveis.

À saída da Escola Primária, simbolizada com um círculo de grande diâmetro, aponta dois caminhos, especialmente o da Escola Elementar Técnica, cujo círculo é maior que o do Curso Geral dos Liceus.

> "A educação infantil tenderá para a obrigatoriedade à medida que as condições o permitam. É obrigatória para todos os menores a educação primária, e a técnica elementar para todos os que não frequentarem o curso geral secundário. Os agricultores, comerciantes e industriais que empregarem menores de idade escolar correspondente à educação técnica elementar ficarão obrigados a conceder-lhes, sem desconto, as horas necessárias para a frequência das respectivas escolas"[5].

São significativas as diferentes setas, que nos indicam a possibilidade, na mente do legislador, de a qualquer momento o estudante, futuro operário, mudar de orientação no rumo da profissionalização. Bem evidenciada está a localização da Escola Profissional, oferecendo, ainda assim, a hipótese de abrir a porta da Universidade Popular aos que dela provenham.

Quanto ao Ensino Superior nas Universidades, o legislador propunha, em 1923, a criação da Faculdade de Educação, que se manteve esquecida pelas entidades governamentais portuguesas durante mais de 50 anos e só logrou abrir as suas portas na década de setenta.

Mas a tónica fundamental das propostas de Faria de Vasconcelos centra-se especialmente na valorização da Escola Profissional e, dentro deste âmbito, na preparação dos docentes de qualquer dos níveis de ensino.

---

[5] Proposta de Lei – Reforma da Educação, Lisboa, Imprensa Nacional, 1923, Base 2', p. 21.

"O ensino profissional tem por objecto o treino exclusivamente técnico e especial para o exercício das diferentes indústrias do país. O Estado criará nas suas explorações industriais as Escolas Profissionais respectivas, e facilitará e auxiliará por todos os meios adequados, a organização das mesmas escolas nas explorações industriais particulares. São mantidas as actuais Escolas Profissionais, ficando o Governo autorizado a remodelá-las para sua maior eficiência, depois de haver feito proceder a um inquérito sobre as necessidades económicas e sociais dos principais centros de actividade do país"[6]

Em 2003, decorridos exactamente oitenta anos, continuamos a expiar as nefastas consequências das políticas erradas no campo da formação profissional, que esteve esquecida dos programas do sistema educativo. E mesmo quando passou a constar da política educativa, a Formação Profissional tem sido vítima de erros crassos, em iniciativas e cursos onde se têm gasto verbas vultuosas sem proveito para alunos-formandos e empresários. A produtividade não tem melhorado, apesar dos diplomas que os formandos vão acumulando no seu currículo. O teorizador albicastrense tinha noção exacta da colaboração exigível às duas entidades: Escola e Empresa. Será que em Portugal não se acertará nunca o passo neste aspecto?

A Base 14.º da Proposta estabelecia um exaustivo programa a respeitar na formação dos docentes:

"As Escolas Normais Primárias e Superiores são fundidas em Faculdades de Ciências de Educação integradas no organismo universitário. As Faculdades de Ciências a Educação dividir-se-ão nas seguintes secções:

a) Secção de formação de jardineiras de infância;

---

[6] Idem, idem, Base 11', p. 29

b) Secção de formação de professores de ensino primário;
c) Secção de professores de ensino secundário;
d) Secção de formação de professores das escolas de anormais;
e) Secção de formação de professores das escolas técnicas elementares e complementares;
f) Secção de formação de médicos escolares, de professores de educação física e de instrutores militares de ginástica e jogos;
g) Secção de formação de professores de desenho e trabalhos manuais;
(...)

Os cursos das Faculdades de Ciências de Educação serão de carácter essencialmente profissional e compreenderão as seguintes disciplinas aplicadas cada uma à finalidade das diferentes secções:

Psicologia;
Princípios de Pedagogia;
Didácticas especiais;
Higiene;
Administração, Organização e Legislação;
Prática escolar nas escolas de aplicação.

Anexos a estas Faculdades deverão funcionar, sob a sua direcção imediata, além das Escolas de Aplicação, um Consultório Médico Pedagógico, um Consultório de Orientação Profissional, que preparará o pessoal para os serviços nacionais de orientação profissional, que serão criados no país, e um Instituto de Psico-Pedagogia Nacional e de Didáctica experimental"[7].

A preocupação do legislador em dar a todas os níveis de ensino uma formação valorizada é a última nota que pretendo pôr em realce, pois só recentemente se tomaram as deliberações necessárias à oferta de oportunidades de formar um corpo docente das mais variadas especialidades com formação académica generalizada da licenciatura. Mas foi preciso

[7] Idem, idem, Base 14ª, pp. 31-32

esperar quase um século, durante o qual se fizeram muitas experiências de nivelamento por baixo.

Não restam dúvidas de que o nosso conterrâneo Faria de Vasconcelos estava avançado na teoria e na prática da formação de docentes.

Prestigiou o País e a cidade berço.

Tenho dúvidas, se não certezas, de que é mais conhecido nos meios académicos, nacionais e estrangeiros, fora da cidade que lhe serviu de berço. Para muitos albicastrenses continua a ser um desconhecido, patrono de uma Escola recente na zona nova da cidade e base do topónimo da Rua onde se situa a Escola Superior de Educação, aqui muito justificadamente.

Saibamos honrá-lo como merece. Já que não pudemos levar por diante a Reforma Educativa proposta em 1923, estamos ainda a tempo de aproveitar muitas das originalidades que então nos propunha.

É tempo de se aproveitar a experiência da interligação da acção formativa da Escola com o rigor das vantagens dos ditames do tecido produtivo.

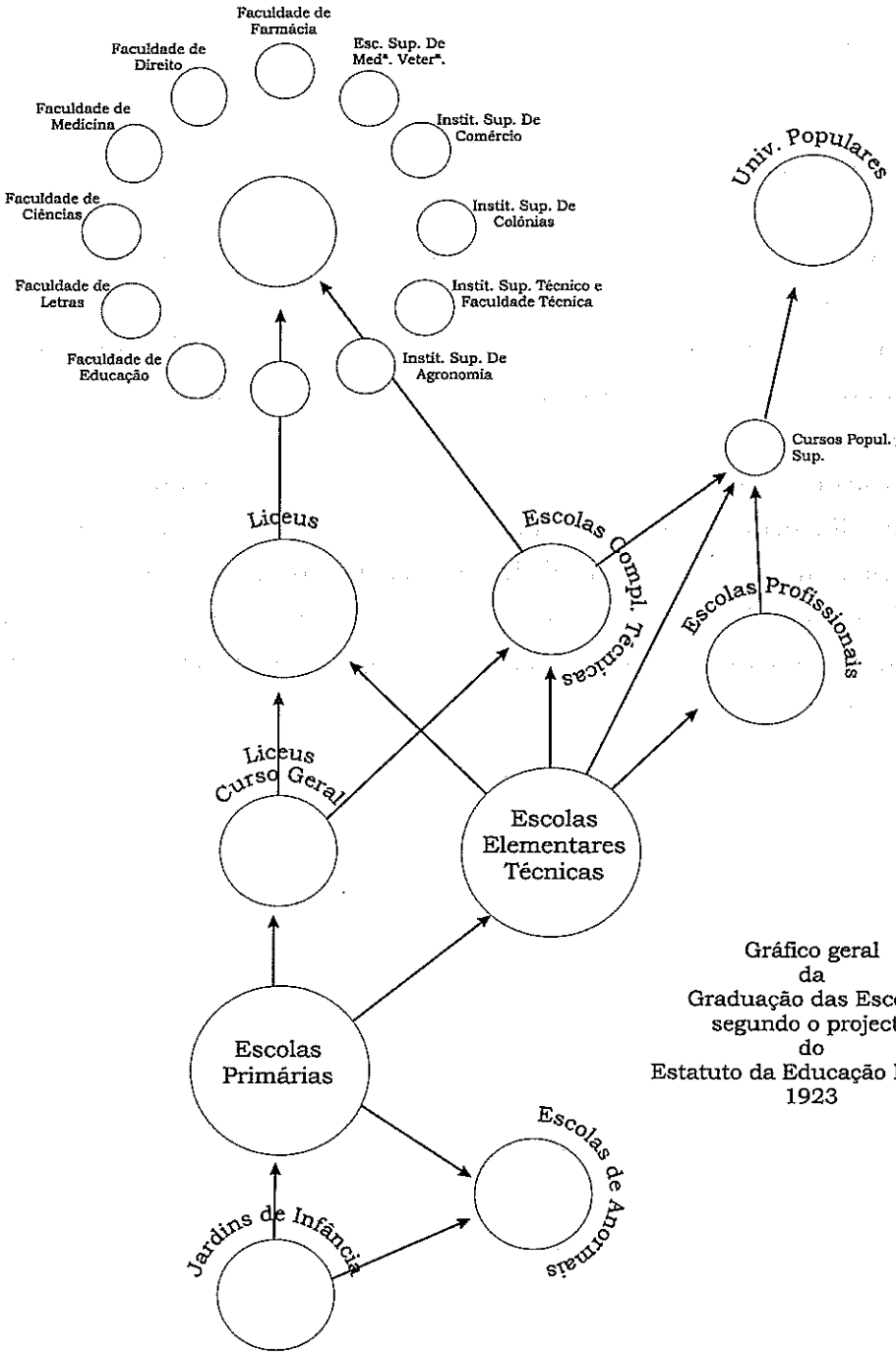


Gráfico geral
da
Graduação das Escolas
segundo o projecto
do
Estatuto da Educação Pública
1923

Amato Lusitano e a Educação no século XXI

Maria Adelaide Neto Salvado (IPCB/ESECB)
Maria de Lurdes Cardoso (IPCB/ESECB)

João Rodrigues de Castelo Branco nasceu em Castelo Branco em 1511. Estudou medicina em Salamanca. Foi médico e uma das figuras mais marcantes da ciência do seu tempo. Filho de cristãos-novos, essa condição traçou-lhe o destino. A intolerância religiosa estendia-se como uma nuvem negra sobre o velho solo da Ibéria e, por essa circunstância, João Rodrigues teve de emigrar. Antuérpia, Florença, Ferrara, Roma, Ragusa, Salonica, são algumas das cidades europeias que viram brilhar a chama do seu saber.

A figura de Amato Lusitano possui uma dimensão cujo valor educativo transcende os limites da medicina. Se através dos seus relatos de terapias se torna possível efectuar uma abordagem ao ensino experimental da Ciência e à própria História da Ciência, nas *Curas* do seu livro *Centúrias* perpassa toda a sociedade europeia do século XVI. Nesses relatos é o Homem na sua dor, alegria, doença, nascimento e morte que adquire uma dimensão

ímpar. E a atenção para essa dimensão humana da obra de Amato, poderá e deverá servir à Escola e aos Educadores como suporte e ponto de partida para o despertar de uma cidadania democrática, que ajude à aprendizagem dos valores da tolerância, fraternidade e respeito mútuos.

A criação de um Horto com o seu nome na área envolvente da Escola Superior de Educação da cidade onde nascera impunha-se na visão de que a Educação deve possuir o profundo significado do seu étimo latino: '*fazer desabrochar o que está em germen*'.

Deste modo, partindo-se dos pressupostos a seguir indicados, propusemos ao *Programa Ciência Viva* a criação de um Horto na Escola Superior de Educação, onde se reunissem algumas das espécies da flora desta região da Beira Baixa e algumas das plantas exóticas, utilizadas por Amato Lusitano nas curas medicinais descritas no seu livro *Centúrias*. Assim apresentou-se como linhas básicas de orientação, as seguintes:

* A figura de Amato Lusitano como um dos mais importantes médicos do século XVI europeus;
* O alto valor formativo para as crianças e futuros professores do Ensino Básico da postura ética de Amato Lusitano como homem, humanista e cientista;
* Salvaguarda de algumas das espécies arbustivas utilizadas por Amato Lusitano em vias de extinção.

A candidatura foi aceite. Escolheram-se, para arranque do Horto, algumas das mais significativas plantas da flora local usadas por Amato Lusitano e possuidoras algumas de um papel relevante na economia tradicional (caso do castanheiro) e nas tradições orais e cantares da Beira.

A escolha das plantas foi orientada para que a partir delas se pudessem desenvolver as seguintes acções didácticas com os alunos e professores estagiários:

– Redimensionar a figura de Amato Lusitano, nas suas facetas de grande homem de Ciência, e de grande humanista;

- Relacionar certas características das plantas, fruto das suas adaptações às condições do solo e do clima deste interior da Beira, com os valores de humildade e coragem;
- Interligar, numa visão interdisciplinar, disciplinas como a literatura popular, a geografia, as ciências da natureza, de modo a objectivar uma visão globalizante do mundo;
- Recorrer a quadras populares, a adivinhas, a receitas culinárias tradicionais, no objectivo de tornar próximos valores culturais que interligam o passado a uma visão prospectiva.

Traçadas estas grandes linhas pedagógicas de actuação, desenvolveu-se no Horto um diversificado conjunto de actividades. Entre os objectivos que alicerçaram as acções desenvolvidas ao longo dos anos lectivos de 1998/1999 e 1999/2000, citamos:

* Retirar da viagem itinerante de Amato:
  - as bases da aprendizagem da localização espacial;
  - a iniciação à primeira abordagem ao espaço geográfico europeu;
* Aprender, através da reflexão de alguns pontos do *Juramento* de Amato, os valores de tolerância, de amor ao estudo, de amor fraterno, sem distinção de raça ou credo religioso;
* Descobrir a dimensão sócio-cultural da Europa do século XVI na obra de Amato Lusitano;
* Conhecer as espécies vegetais referidas e usadas por este humanista;
* Reconhecer as condições geo-climáticas necessárias ao desenvolvimento das referidas espécies;
* Caracterizar, com base na observação directa, as espécies usadas por Amato;
* Aprender de algumas dessas plantas valores de coragem, resistência, humildade e beleza (estética);
* Realizar experiências que visassem a aplicação de algumas plantas na medicina, culinária, perfumaria e cosmética;
* Desenvolver a motricidade fina a partir das características das plantas;

* Relacionar algumas das espécies vegetais usadas por Amato com a pintura e a literatura popular

A concretização destes objectivos alicerçaram-se nas seguintes actividades:

- As dimensões científico – pedagógicas da vida de Amato Lusitano – «A Viagem de Amato na Europa do seu tempo».
- Vida e obra de Amato Lusitano – «A ligação afectiva de Amato a Castelo Branco», «O impacto científico das obras de Amato Lusitano na Europa do século XVI».
- As curas de Amato «As descobertas das virtudes terapêuticas das plantas do Horto».
- O Horto de Amato e as actividades agrícolas na roda do ano «A apanha da azeitona».
- O Horto de Amato Lusitano e as festas da Beira na roda das estações – «Os Magustos».
- As aromáticas usadas por Amato e cantadas pelo povo da Beira «Brincar aos aromas no Horto de Amato».
- A descoberta dos valores da tolerância no *Juramento* de Amato.

Criado que está o Horto importa a continuidade da sua conservação e dinamização.

A Educação da Mocidade no Ideário de Ribeiro Sanches

Ernesto Candeias Martins (IPCB/ESECB)

António Nunes Ribeiro Sanches, de família de cristãos-novos, nasceu em Penamacor em 1699 e faleceu em 1782. Estudou na Guarda, nas aulas de filosofia dos jesuítas em Coimbra (1716-1720) e medicina na Univ. de Salamanca. Este médico (exerceu em Benavente), de grande prestígio europeu, foi também um insigne pedagogo e escritor no seu tempo. Por causa da inquisição saiu do país aos 27 anos, onde nunca mais voltou, viajando por vários países europeus, tendo sido discípulo do médico holandês Boerhaave até exercitar medicina na Rússia, na Corte da imperatriz Ana Ivanowna e na Academia de Ciências de S. Petersburgo.

As questões da educação e do ensino mereceram um grande interesse logo após conhecer o Alvará de 28/06/1759, onde se decretou a nova metodologia para as escolas menores, depois da expulsão dos jesuítas. O seu pensamento educativo é uma expressão viva dos novos quadros de ideias e de acção política que triunfaram por toda a Europa da época (iluminismo, absolutismo).

Este vulto português mais proeminente do século das luzes redigiu uma obra pedagógica intitulada '*Cartas sobre a educação da mocidade*' (Paris,

1760), um ano anterior à criação do Colégio Real dos Nobres, onde expõe o Plano Geral da educação, desde o ensino primário ao universitário, dividindo a mocidade em 3 grupos sociais, já que entendia que o povo não devia estudar, apesar de apoiar a criação de escolas ('pensões') nas vilas e cidades. A educação da mocidade devia ser em colégios internos, com um ensino permanentemente vigiado onde habitassem os professores e auxiliares e os educandos aprendessem a ler e a escrever.

O pensamento de Ribeiro Sanches apresenta uma visão pedagógica na defesa de uma educação cívica expressa num catecismo da vida civil, na igualização do trato aos nobres, no estudo das línguas vivas e nas aulas de actividades físicas. Tem uma rigidez normativa das convicções, a divisão da sociedade em classes estanques, etc.

Com o Marquês de Pombal, Ribeiro Sanches, convence-se que a nação portuguesa podia acelerar o seu percurso histórico e recuperar o atraso que tinha, através da modernização e aperfeiçoamento daquilo que considerava ser o 'verdadeiro Estado Civil e Político, de que o Marquês seria o principal artífice. Para ele a '*educação da mocidade*' seria o instrumento e o meio através dos quais a Nação se aproximaria das outras nações europeias. Intenta explicar cabalmente as razões da situação da escola portuguesa, já que '*toda a educação que teve a Mocidade Portuguesa, desde que no Reino se fundaram escolas e universidades, foi meramente eclesiástica ou conforme os ditames dos eclesiásticos (...)*' (Cartas). Empenhou-se em mostrar como os eclesiásticos quiseram governar e governaram o Estado Civil pelas regras e constituição de conventos e catedrais.

Ao longo das suas obras de cariz filosófico e social e/ou filosófico-pedagógico (por exemplo: 'Método para aprender e para estudar a Medicina', 1761; '*Apontamentos para fundarse uma Universidade Real na cidade do reino que se achasse mais conveniente*', 1763), evidencia a sua concepção de um estado e uma confiança ilimitada no iluminismo, na esteira de J. Locke, Rousseau, Hélvecios, Montesquieu, etc. A legitimidade e o fundamento desta concepção do Estado esta '*naquele consentimento dos povos a obedecer e servir com as suas pessoas e bens ao Soberano (...) consentimento*

recíproco' (Cartas). O estado seria um corpo civil e sagrado, resultante do juramento de fidelidade mútuo entre o Soberano e os súbditos.

Conhecedor das ideias educativas da época, Ribeiro Sanches explana a sua filosofia educacional e os instrumentos de gestão e administração educativa (organização escolar e curricular, os programas e conteúdos, os regulamentos, ...). Pretendia com os princípios reformadores que os educandos '*saiam das escolas com o conhecimentos das primeiras noções das coisas naturais e das coisas civis; com juízo tão bem formado que saibam o que é útil a si e à pátria, o que é líito, o que é decente; e quem sai com estes elementos das escolas, os adiantará facilmente na Sociedade Civil pela leitura e pelo trato dos homens instruídos*' (Cartas).

A educação serviria para formar um súbdito obediente e diligente no cumprimento das suas obrigações. Por isso, a '*educação da mocidade*' era o hábito adquirido pela cultura e pela orientação e ensino dos mestres, associado ao bom exemplo dos pais e à normativa legislativa. Defende um modelo estatal de ensino centralizado para as escolas 'menores e maiores'.

Há ainda por investigar historicamente em Ribeiro Sanches a seriedade das suas propostas pedagógicas e de ensino (o impacto posterior na política educativa), a sua filosofia política e social, a economia política, os seus conhecimentos de medicina europeia e, sobretudo se ele foi um proficiente colaborador das reformas pombalinas. A sua obra, tão expressiva de conceitos, deve ser traduzida na divisa que ele estampou no seu armorial privativo:. '*Nec sibi, sed totti genitum se credere mundo*'.

José Silvestre Ribeiro

Francisco Goulão (IPCB/ESECB)

Nasceu em 1807 na vila de Idanha-a-Nova, formou-se em Direito Canónico na Universidade de Coimbra, tendo participado no batalhão académico a favor de D. Pedro contra o ultra conservador D. Miguel. Refugiou-se no estrangeiro (Inglaterra e França) a fim de poder evitar a prisão em masmorra ou a própria morte, após o golpe absolutista de D. Miguel, que negou os compromissos assumidos para se auto-proclamar rei absoluto, com desprezo total pelos direitos da princesa D. Maria da Glória, sua sobrinha e prometida esposa, naquela data já nomeada Rainha D. Maria II, com os direitos sucessórios assegurados legitimamente. Silvestre Ribeiro aproveitou bem o tempo de exílio em Paris, em cuja Universidade da Sorbone frequentou três cursos livres: História com o mestre Guizot; Literatura com Villemain e Filosofia com Cousin. Das três especialidades, veio o nosso autor idanhense a ser grande referência na área da História, aproveitando da melhor forma a experiência colhida junto de Guizot, que além de mestre em História, era também politico experimentado.

Em seguida juntou-se aos liberais reunidos na ilha Terceira dos Açores, enquadrado no batalhão de voluntários académicos. Participou no célebre

desembarque do Mindelo, em que se distinguiu como soldado destemido e audaz até final das lutas liberais, sendo agraciado com a Ordem da Torre e Espada por actos de bravura durante a heroica defesa da serra do Pilar, junto da cidade do Porto.

Terminada a guerra, retomou a vida civil e fez uma brilhante carreira profissional, política e de investigação.

Mas é justamente no domínio das letras e na recolha de documentação histórica que mais se distinguiu, tendo deixado, entre outras, as seguintes obras:

História dos Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos de Portugal nos Sucessivos, Reinados da Monarquia (obra monumental de 18 volumes) Academia das Ciências, editada de 1871 a 1893;

Beja no Ano de 1845 ou os Primeiros Traços Estatísticos Daquela Cidade; (S. Ribeiro desempenhou as funções de Governador Civil em Beja, naquela data)

Esboço Histórico de D. Duarte de Bragança, irmão de El-rei D. João IV;

Primeiros Traços de uma Resenha da literatura Portuguesa.

Mas a obra emblemática de Silvestre Ribeiro é, sem dúvida a monumental História das Estabelecimentos Científicos, Literários e Artísticos, e pode dizer-se que, se não fora a mudança de professor, durante a frequência da escola primária, feita em data oportuna na cidade de Castelo Branco, talvez não possuíssemos hoje um repositório tão valioso e vasto de documentação. É que o autor deu-se ao trabalho de fazer todas as recolhas possíveis, enumerando-as, reinado a reinado. Não fez trabalho de análise histórica, mas legou-nos a documentação intacta, que é possível conferir com outras fontes ou com os próprios originais de Arquivos ou Museus e partir dessas fontes para a construção analítica de temas históricos, com sinteses fundamentadas.

Aqui fica, em traços muito ligeiros e sumariados, a biografia de Silvestre Ribeiro, que nos legou um manancial inesgotável de documentação e informação, nem sempre fácil de consultar, uma vez que o autor seguiu o critério da ordem cronológica dos eventos, descrito reinado a reinado.

Se tivesse feito o desenvolvimento por temas, a consulta seria mais fácil e abreviada.

Mas mantém o valor e a fidelidade documental.

Daí a nossa gratidão por tão valiosa herança.

Nota – A consulta da obra só é possível na Biblioteca Nacional de Lisboa. Localmente, a Biblioteca Municipal de Castelo Branco possui 13 volumes (do 1.° ao 13.°) e a de Idanha-a-Nova, apenas três. Parece-me que será desejável uma reedição, fácil na era da informática. Um pedido a quem de direito... Para benefício dos beirões e não só.

Contributos de D. João Amaral e Pimentel à Instrução do Clero e Seminários

Ernesto Candeias Martins (IPCB/ESECB)

O Bispo D. João M.ª Pereira do Amaral e Pimentel, nasceu em Oleiros (1815), Grão Priorado do Crato, e morreu em Angra do Heroísmo (Açores) em 1889. Ficou órfão de pai aos dez anos tendo sido seu mestre e tutor o Fr. Simão Pimentel da Ordem de Malta, que era um afamado latinista daquela vila do interior da Beira. Estudou como aluno externo no Seminário Diocesano de Cernache de Bonjardim (dirigido pelos Padres Lazaristas) onde realizou alguns estudos preparatórios e de ciências teológicas, sendo um aluno distinto. Ao fechar este seminário voltou para a sua querida terra natal onde abriu um pequeno colégio, dedicando-se ao ensino, numa zona onde havia muito poucas escolas e pessoas para ensinar. Vai para Coimbra (1842) e frequenta a Fac. De Direito continuando como um insigne explicador de muitos colegas, chegando a abrir uma litografia na Lusa Atenas.

Ao formar-se em 1849 foi nomeado secretário do Bispo de Bragança, tendo ocupado vários cargos eclesiásticos e prestando um enorme contributo à remodelação da instrução do clero e do seminário diocesano. O

reconhecimento público da sua competência pedagógica leva o Governo a nomeá-lo Comissário dos Estudos e Reitor do Liceu de Bragança (1854), cargo que não ocupou pelo facto de ter sido transferido para Leiria como Deão e Vigário Geral. Nesta cidade publica 'Ciência da Civilização', que é uma sinopse de muitos dos seus conhecimentos, tendo-se esgotado as várias edições. Tratava-se de um compêndio de apoio às aulas dos seminaristas no Seminário de Leiria.

Foi nomeado Bispo de Macau e encarregado de reorganizar o colégio das missões – Superior do Colégio das Missões em Cernache de Bonjardim, tendo sido educador de muitos futuros bispos, como de D. António Joaquim de Medeiros, D. João Gomes Ferreira e D. António Barroso. Aquele colégio converteu-se num seminário afamado ao introduzira algumas ideias pedagógicas (plano curricular) no ensino religioso na formação dos futuros missionários.

Em 1871 foi transferido para Angra do Heroísmo começando por melhorara a metodologia e o currículo de formação dos estudantes no seminário local. Esforçou-se pelos estudos preparatórios dos estudantes, premiando os mais distinguidos em sessões pedagógicas anuais. Aquele estabelecimento religioso passou a ter um nível literário, moral, filosófico e teológico elevado (bom corpo docente) e uma boa saúde financeira. Motivou nas populações a vocação eclesiástica, facilitando a entrada dos alunos de famílias pobres, mas o número de estudantes escasseavam.

A monografia que ele publicou de grande valor histórico, sócio-económico, geográfico, antropológico, religioso, educativo e cultural nos Açores foi as 'Memórias da Villa de Oleiros e do seu concelho' (1881), reeditada recentemente pela Câmara Municipal de Oleiros. Contudo a obra de maior interesse pedagógico para a História da Educação em Portugal e para a História da Igreja na vertente do ensino ministrado nos seminários é a 'Ciência da Civilização', que tem como epígrafe a frase evangélica 'Sinite pueros venire ad me'.

Define a educação (incluindo o conceito de pedagogia – ciência da educação, que era a ciência normativa e especulativa que dirige e forma

o homem para o desempenho prático de todos os seus ofícios, sendo a aprendizagem motivadora para o aluno) de uma forma teológica, já que o fim supremo é ilustrar o entendimento e inclinar a vontade do educando. Daí que divide a educação em religiosa, individual e social. Contudo no sentido pedagógico considera importante na formação a educação intelectual (a memória, inteligência e o rigor no raciocínio), educação moral (as virtudes e os valores humanos) e a educação física.

Preocupa-se pedagogicamente pela relação da educação com a civilização, considerando necessário nos seminários haver escolas normais de educação para que os padres, após o curso regular e superior, possam aprender do mundo (pastoral social), como pessoas civilizadas e tendo a missão de educar. Considera que o 'padre', pai dos povos, é a quem compete também exercer a educação, isto é, 'a ele que pertence cultivar o seu espírito, o seu coração, o seu corpo, numa palavra – civilizar o homem pela ilustração e moralização'. Eis o papel social e educativo que o clero deverá ter nas zonas onde havia poucas escolas.

Na verdade umas das facetas mais importantes do seu pensamento educativo, ainda por investigar, são a instrução religiosa, a remodelação do ensino (plano curricular) nos seminários diocesanos das dioceses por onde passou (Bragança, Leiria Angra do Heroísmo e, ainda em Cernache Bonjardim). Uma outra vertente de pesquisa historiográfica é a análise às suas homílias, às visitas pastorais e a muita documentação eclesiástica por ele publicada, destinada a promover acções de combate contra a pobreza e miséria (a partir de 1875), à instrução do povo, ao culto religioso ('Culto Católico', 1885) e, ainda, as abordagens a temas filosófico-teológicos (Cfr. Boletim Eclesiástico dos Açores).

Finalmente, menciono ainda, outros aspectos de interesse de pesquisa, como sejam as recomendações higiénicas (higiene social e escolar) e pedagógicas para o ensino (aprendizagem, actividades culturais, recreativas e religiosas), a economia doméstica e política, os elementos de direito civil (código de urbanidade), a formação do clero, etc.

Casimiro Freire – Apóstolo da Instrução Popular

Ernesto Candeias Martins (IPCB/ESECB)

Este comerciante, industrial, filantropo e defensor de uma instrução popular para o país, na época com elevados índices de analfabetismo, nasceu em 1843, em Pedrogão Pequeno (Sertã) e faleceu em Lisboa, em 1918. Este prócere republicano, instalou-se ainda rapaz em Lisboa, onde trabalhou em várias profissões. Pouco a pouco tornou-se numa figura social e económica importante, mantendo a sua lealdade às origens e tradições populares.

Este insigne filantropo, sem estudos pedagógicos e sociológicos, mas interessado pelos problemas do ensino e da escola pública, congratulou-se com a instituição de bibliotecas populares municipais (Dec.-Lei de 2/ /08/1870), que pretendiam levar a população a aprender a ler, incluindo a leitura domiciliária, correspondendo às intenções educativas que seguiam outros países europeus. Publica, em 1881, um artigo no Jornal '*O Século*' com o título '*A Instrução Pública e a Monarquia*', onde explica o estado catastrófico do povo em termos de analfabetismo, deixando no ar a necessidade de uma rede escolar pública destinada à instrução primária.

Ao ser publicado a '*Cartilha Maternal*' de João de Deus (Comissário Geral para o ensino da leitura em 1888), de quem Casimiro Freire era amigo e admirador, propõe o envio a todos os lugares do país, de missões pedagógicas de professores habilitados pelas escolas normais superiores, para ensinarem o povo a aprender a ler e a escrever com o método daquele poeta pedagogo algarvio.

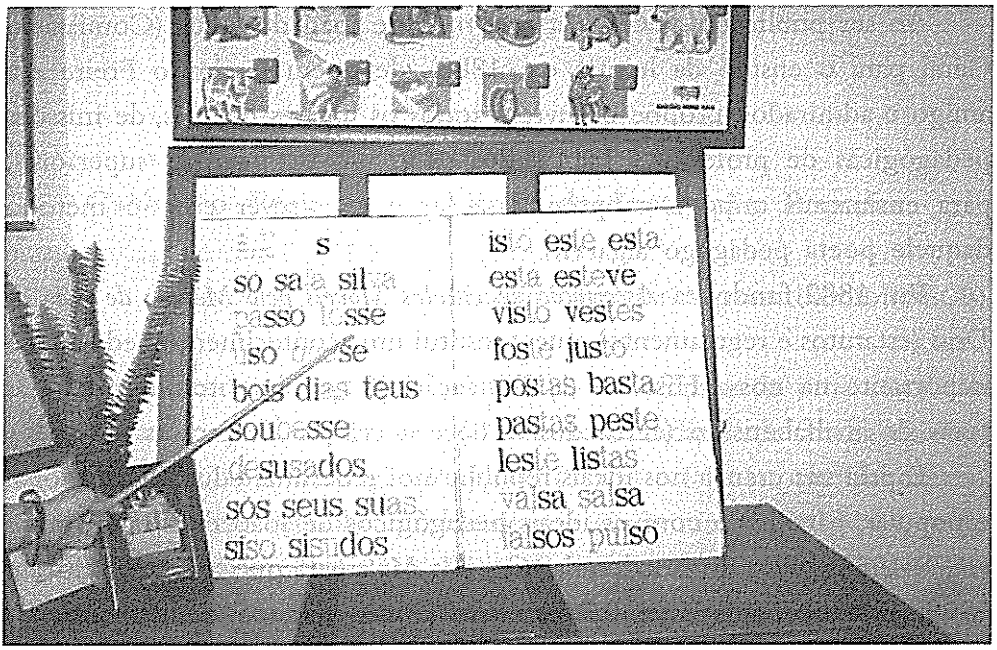
Em 1882 fundou a *Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus* (estatutos e regulamento), que constitui um acontecimento pedagógico importante na nossa História da Educação, já que intentou diminuir as taxas de analfabetismo (cerca dos 80%) e a criação de escolas.

É pela sua crença nos ideais republicanos e de uma educação nacional e popular, partilhado com os ideais pedagógicos de João de Deus Ramos (1878-1952), filho do criador da '*Cartilha Maternal*', que a Associação em 1908, altera os seus estatutos passando a designar-se por *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus – Bibliotecas Ambulantes e Jardins--Escolas*, tendo como objectivos fundamentais instituir jardins-escola para crianças (dos 3 aos 7 anos), onde fosse aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e doutrina do método de João de Deus. Neste ano a Comissão Auxiliar das Escolas Móveis em Coimbra apresenta à Câmara Municipal da Lusa Atenas um projecto para proceder à aprovação e outorga-lhe o terreno destinado à construção do 1.° Jardim-Escola João de Deus (1911).

A *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus*, que funcionou até 1922, foi uma importante divulgadora da instrução popular e de uma educação de adultos, tendo sido frequentadas por cerca de trinta mil alunos em todo o país.

Quando Magalhães Lima foi Ministro da Instrução Pública encarregou Casimiro Freire da organização e orientação, na Escola Normal Superior de Lisboa, do Museu Pedagógico (Cfr. Moreirinhas Pinheiro) tendo tido uma grande labor pedagógica, ainda estando por estudar esse seu contributo educativo.

A nosso ver Casimiro Freire apresenta uma mentalidade reformadora, uma incessante luta por uma educação pública, que abrangesse todo o povo



(rede escolar). Infelizmente não nos deixou uma obra de referências explícitas às suas ideias educativas, mas o seu filantropismo e a experiência se sobrepôs à reflexão escrita, pois entendemos que a pedagogia, sendo um processo dinâmico é adaptável ao espaço e à realidade educativa em cada momento. Levou à prática um projecto de instrução popular, que tinha por objectivo o combate do analfabetismo e a criação de uma rede escolar nacional, apoiada num método nacional de aprendizagem da leitura e da escrita, o de João de Deus para as escolas elementares.

O seu pensamento educativo, constituído por intervenções públicas, pelas palestras, pelos ensaios e pela orientação no Museu Pedagógico na Escola Normal de Lisboa, incluí algumas ideias republicanas e do movimento da Escola Nova. Destacamos entre os seus escritos e ensaios com teor educativo ou pedagógico, entre outros, o ensaio da '*A Instrução do Povo e o Método de João de Deus*' (1897), estando por analisar todo o seu pensamento e ideário educativo. Está-se por fazer um estudo histórico--educativo dos contributos deste pedagogo por acidente, defensor de uma pedagogia prática aplicada ao combate do analfabetismo.

A Obra Social e Educativa de D. João de Oliveira Matos

Ernesto Candeias Martins (IPCB/ESECB)

D. JOÃO DE OLIVEIRA MATOS
Fundador da Liga dos Servos de Jesus

D. João de Oliveira Matos Ferreira nasceu em Valverde (1879) e faleceu no Outeiro de S. Miguel em 1962, estando já concluído o seu processo de beatificação e canonização (1994). Este Bispo da Guarda, feito à força, era filho de agricultor e professor primário, sendo o terceiro de dez irmãos, tendo estudado nas Donas e o ensino secundário no Fundão, pediu a admissão ao Seminário da Guarda (1896), tendo concluído o curso de Teologia em 1899. Foi ordenado sacerdote em 1903 e convidado para leccionar no Seminário do Mondego (1904-1910). Sofrendo o jacobinismo na altura, foi nomeado pároco de Celorico da Beira, sustentando-se como professor de francês num colégio iria iniciar o seu ideário assistencial e social em prol dos mais desprotegidos e pobres, criando um Asilo e o Jornal '*A Voz do Pároco*' para instrução do povo.

É nomeado secretário do arcebispo de Braga (1914), depois monsenhor e visitador apostólico (1920), cargo que lhe permite fermentar a ideia de uma obra social e assistencial, ajudado pela família Nogueira, promovendo retiros e reuniões com pessoas voluntárias que queriam abraçar essa missão de serviço social (criar uma Liga, tendo sido incentivado pela família Dinis da Fonseca), o que fez surgir o Patronato da Liga dos Servos de Jesus (1924), que lhe permitiu desenvolver várias actividades e que tinha como

embrião socio-educativo e pedagógico as Oficinas de S. José (tipografia), a escola das Donas, a Casa de Trabalho de Jesus e a Paramentaria. É nomeado Bispo auxiliar da Guarda (1923) e é responsável por várias peregrinações. Nunca deixou de sentir-se bem junto do povo, visitando por vezes a pé as aldeias da diocese, para conhecer os flagelos sociais, a pobreza e a miséria e, especialmente a das crianças abandonadas e vadias.

Colabora na fundação da SPES – Sociedade de Produção e Educação Social, conjuntamente com o Dr. A. Dinis da Fonseca e instala no Outeiro de S. Miguel (Guarda) uma obra para recolher rapazes (1925), confiando a sua orientação ao P.e Moro. Funda uma escola para adultos, 'Casa Cerdeira' no Rochoso, ministrando nela uma instrução popular (ensino nocturno) e publicando o Jornal '*Amigo da Verdade*', incumbindo o Dr.ª Dinis da Fonseca na sua direcção. Funda a Escola Regional Dr. José Dinis da Fonseca (1931), confirmada pelo Ministério da Educação em 1933 (Alvará n.º 116). Com a Liga dos servos de Jesus foi um deflagrar de iniciativas, actividades e de instalações para abrigar crianças (Abrigo Infantil na Guarda, na Orca), dispensários rurais, centros de assistência (Cerdeira do Côa), instituto de educação (Manteigas), preventórios infantis, cozinhas económicas e 'Sopa dos Pobres' (Guarda), Patronatos da Sagrada Família, lares para os pobres (Guarda) ou lares sociais, etc. Conseguiu com a ajuda de particulares, da SPES e Liga comprar as Termas do Cró oferecendo às classes populares menos favorecidas a possibilidade de tratamento pelas águas medicinais, mas mais tarde viria a encerrá-las.

Em termos histórico-educativos a figura de D. João de Oliveira Matos é imensamente rica no âmbito da História da Assistência à Infância Abandonada e à Pedagogia Social portuguesa, quer pelas suas iniciativas institucionais, quer pelas acções sociais e sócio-educativas em prol da juventude e na criação de Lares-escolas, quer na protecção de raparigas transviadas, quer numa pedagogia assistencial e terapêutica para os mais necessitados, na formação a auxiliares de serviço social na Liga e, sobretudo, a acção educativa na obra Escola dos Gaiatos da Guarda, onde se forma(va) pessoal e profissionalmente futuros homens válidos para a vida.

A Obra dos Gaiatos destinada à recuperação moral dos rapazes pobres, órfãos, abandonados, vadios e indisciplinados tem um grande prestígio de tal modo que os ex-alunos formam hoje uma Associação que mantém os seus vínculos à Casa-mãe. Nesta Associação contam-se educandos licenciados, professores primários, funcionários públicos, industriais, comerciantes e empregados, etc. que levam na sua maioria uma vida digna e responsável. Para combater o analfabetismo elevado dos rapazes internados na Escola instalou-se cursos de instrução primária, depois o ensino liceal. Na estrutura curricular daquela Escola notou-se no princípio a inclusão de ideias da pedagogia moderna, a existência de um corpo docente competente, constituído por voluntários (professores, alunos do seminário e do magistério) e a colaboração da Liga dos Servos de Jesus, mais tarde contrataram um grupo de professores com maior estabilidade. Este prelado acompanhava a aprendizagem dos rapazes na tipografia, na agricultura e nas aulas no Outeiro de S. Miguel e, ainda, corrigindo as provas do jornal que era elaborado por eles

Em suma, a tarefa como educador social de D. João de Oliveira Matos, as suas acções sócio-educativas com os rapazes, a sua pastoral social com as famílias pobres, a criação institucional de uma obra social e assistencial, a fundação da Liga dos Servos de Jesus destinada ao auxílio e serviço social dos mais necessitados e outras iniciativas e actividades, necessitam de investigações que ponham de relevo este grande vulto, que deve estar inserido na linha dos educadores sociais que desenvolveram uma pedagogia social com colectivos que sofriam exclusão social. A sua inclusão na História da Educação como educador e pedagogo do social requer estudos que realcem o valor educativo da sua obra e das suas acções.

Joaquim Alves Brás e a Formação Social das criadas de servir

Ernesto Candeias Martins (IPCB/ESECB)

Monsenhor Joaquim Alves Brás nasceu em Casegas (Covilhã) em 1898 e faleceu em Lisboa (1966). Defeituoso de uma perna, coxeando muito teve dificuldade em ser admitido no Seminário, quando jovem, deu mostras de seguir a via eclesiástica. Esse defeito físico, foi motivo de um dia o Padre Américo a dizer que se encontraram os dois à porta de uma igreja a pedir um coxo e um gago, mas alimentados pelo calor do coração na ajuda aos mais necessitados, o que não era um impedimento para essa azáfama que ambos estavam predestinados.

Ordenado em 1925 foi nomeado Director Espiritual do Seminário da Guarda. Nesta cidade começou a exercer o apostolado no Hospital, dando maior atenção às mães solteiras (raparigas prostitutas, empregadas domésticas que tinham caído nas teias do falso amor ou dos namorados ou dos patrões, mães solteiras e pobres). Andava de noite pelas escadas dos prédios como um autentico educador de rua em busca dessas mulheres perdidas, principalmente as mais jovens, a quem tratava com maternal desvelo, dando-lhes apoio moral e promovendo uma acção de recuperação.

Em 1930, apoiado por uma empregada doméstica de origem modesta, M.ª José Lucas – Zézinha, trabalhava para a família de um advogado (Dr. José de Almeida da Guarda) iniciou as reuniões com criadas e marginalizadas na Igreja de S. Vicente. As reuniões ocorriam cedo, por volta das seis da manhã para que as trabalhadoras pudessem estar a tempo nas suas obrigações laborais.

Suspeito de comunista, tal como outros apóstolos sociais, sofreu muito nesta fase, até que, protegido pelo Bispo D. João Alves Mattoso, abriu o primeiro lar para as raparigas no velho pardieiro onde a Zézinha morava (1930). Assim, nasceu a Obra de Santa Zita – Casas de Formação Social e Profissional de Empregadas Domésticas, mas mais tarde transformada em Instituto das Cooperadoras da Família, organismo de direito canónico, estabelecido em diversas partes do mundo, tendo como norma: 'mãos no trabalho, coração em Deus'. Estas cooperadoras e protectoras da família dão testemunho ao serviço das mães, das empregadas domésticas, das raparigas abandonadas e órfãos, das crianças necessitadas e dos idosos e das famílias.

Este educador social teve como campo de acção social os sectores e colectivos de raparigas vadias, domésticas, pobres e perdidas dando-lhe um lugar para se formarem e poderem prestar um serviço social e assistencial à comunidade. Intentava o P.e Joaquim Brás dar-lhes uma orientação personalizada e moralizadora, recuperando-as para a vida e dignificando-as como pessoas e mulheres.

Dessas suas intervenções sociais e assistenciais, mas protegido pelo seu Bispo abre esse Lar para Raparigas dando origem à Obra de Providência e Formação de Criadas (1932), sendo conhecida popularmente por Obra de Santa Zita – 'As Zitas'. Mais tarde esta obra social transformou-se no Instituto das Cooperadoras de Família que é também um organismo religioso, de formação e serviço social e de trabalho. A norma sócio-educativa e assistencial de formação naquele instituto fez a reabilitação de muitos projectos de vida para muitas mulheres e mães de famílias com dificuldades económicas. Estas mulheres cooperadoras desempenham um trabalho social voluntário, num serviço social de entrega e dedicação às mães, às empregadas de servir (criadas) e às famílias pobres, marginalizadas e necessitadas de apoio e ajuda material e moral.

Está por pesquisar historicamente nos arquivos desta instituição os dados que permitam avaliar o êxito tido na recuperação daquelas raparigas, da formação ministrada e, sobretudo reconstituir as acções sociais do

Padre Joaquim Brás em prol destes colectivos que o tornam num apóstolo do social merecedor de ser incluído na História da Educação e em particular na Pedagogia Social portuguesa. Na verdade ele realizou um serviço ou trabalho social voluntário que ocupa um espaço de intervenção específico com colectivos marginalizados ou desprotegidos pela sociedade. As jovens educandas reabilitadas moral e socialmente para a vida, conseguiram dignificar o papel da mulher e prestigiar profissionalmente o trabalho feito pelas criadas de servir ou empregadas domésticas que desde sempre tiveram um falta de protecção laboral e assistencial. Este é o repto de investigação histórico-educativa que falta fazer e que tem no Padre Joaquim Brás um ponto de referência obrigatória: história da mulher portuguesa.

Colégio de S. Fiel da Companhia de Jesus

Joaquim Lalanda (IPCB)
Maria da Conceição Lalanda (IPCB)

"No Colégio, ao lado da exagerada vida religiosa que me levava tempo e roubava actividade, havia uma boa educação humanista e científica que, só por estar sujeita a programas liceais, alguns deles pouco recomendáveis, não era mais perfeita. Devo a essa orientação muito do meu aproveitamento na carreira universitária. A disciplina mental a que obrigavam os alunos, em ciências exactas e afins, era bem orientada. Aos exercícios físicos já dava o colégio a sua atenção nesses remotos tempos.

O equilíbrio entre orações, exercícios físicos e estudo, merecia ser melhor estabelecido, mas eu aproveitei com o ensino que me ministravam na matemática, física, química e ciências biológicas. Davam certo desenvolvimento à parte experimental, o que contrastava com a maior parte do ensino liceal desse tempo. O laboratório de química e o gabinete de física estavam suficientemente apetrechados e o ensino baseava-se em experiências sempre que isso era possível. Apraz-me deixar aqui exarado o meu depoimento imparcial".

Egas Moniz[1] (1950, p. 254)

---

[1] António Caetano d'Abreu Freire Egas Moniz, filho de Fernando Pina Rezende d'Abreu, nasceu em Avanca, concelho de Estarreja, distrito de Aveiro, a 29 de Novembro de 1874 e faleceu, em Lisboa, a 13 de Dezembro de 1955. O Prémio Nobel da Medicina – 1949, estudou no Colégio de S. Fiel, da Companhia de Jesus, em Louriçal do Campo, concelho de Castelo Branco, de 1885 e 1892. Aí frequentou quase todo o ensino liceal. Foi-lhe atribuído o n.º 66, no registo de alunos.

Quem, a meio caminho entre as cidades de Castelo Branco e Fundão, abandona a A23 e atravessa a Soalheira, antes de entrar em Louriçal do Campo é surpreendido pela inesperada aparição de um imponente e austero edifício do século XIX que, por certo, capta a atenção. Dir-nos-ão que se trata de um Centro de Reeducação de Menores que foi colégio de padres há muitos anos.

Que colégio? Que padres? A que orientação pedagógica atribui Egas Moniz muito do seu aproveitamento na carreira universitária?

Não conhecemos síntese sobre o Colégio de S. Fiel e a orientação pedagógica praticada pelos padres-professores. Das notícias a aprofundar ressaltam as palavras do Prémio Nobel (Moniz, 1950) e pouco mais. Prosa leve e cativante que prende o leitor e como que convida a uma viagem ao seu passado escolar, vivido naquele colégio. Viagem que nos conduz ao "colégio higiénico, encravado nas serras, com bom ar e excelente água de fontes de granito, a melhor que há" (Moniz, 1950, p. 211).

Registos administrativos a investigar, que reportam aos alunos do Colégio de S. Fiel, existem os do ex-Liceu Nacional de Castelo Branco, actual Escola Secundária Nuno Álvares, onde aqueles alunos faziam exames na qualidade de "alunos estranhos", designação atribuída aos alunos externos. Em 1990, tivemos autorização para retirar aqueles arquivos da poeira dos anos e fazer breve consulta.

A chegada de Egas Moniz à região de Castelo Branco aconteceu no Outono de 1885. Vinha para preparar o exame de admissão ao ensino liceal[2] e beneficiar da reconhecida competência pedagógica dos padres-professores do Colégio de S. Fiel.

Como que saído dos reflexos do sol, que doira as folhas dos castanheiros na encosta da serra, vislumbramos o "Antoninho", de quase

---

[2] Egas Moniz surge nos arquivos como tendo feito prova oral de exame de admissão aos Liceus em 2 de Junho de 1886 (Livro de Termos, 1986, p. 138) tendo obtido a classificação de 14 valores. No mesmo dia, idêntica classificação obteve José Ribeiro Cardoso, que viria a ser padre e insigne historiador regional.

onze anos de idade, tímido, recém-tirado ao seio da família, de uniforme – batina, estola encarnada e boné especial – feitos lá na oficina do colégio. Conta-nos as impressões daqueles primeiros dias (Moniz, 1950, p. 220). A cama de ferro na penumbra da extensa camarata, a figura do padre, caminhando num vai-vem constante vigiando o sono dos alunos. O bater forte das palmas anunciando o amanhecer, a missa diária, obrigatória, o pequeno almoço de pão e abundante chá mal açucarado, a sala de estudo com o prefeito vigilante numa espécie de púlpito, a primeira consulta médica, de rotina, feita pelo Dr. Chorão, que frequentemente vinha do Fundão para observar os alunos. Mas, também os amigos que rapidamente fez: o Manuel Rebimbas[3], o Francisco Valente[4]...

A Fundação do Colégio de S. Fiel

O astrónomo Lefrançois de Lalande, citado por Azevedo (1911, p. XVI), lamentava que Carvalho e Choiseul[5] tivessem destruído, irreparavelmente, a Companhia de Jesus; a mais bela obra dos homens a que jamais se aproximou qualquer outra instituição. Enganava-se o académico francês. A Companhia de Jesus soube sempre resistir aos vexames e às perseguições. Extinta, em 1773, pelo papa Clemente XIV, sob pressão de algumas cortes europeias, sobreviveu, em particular na Rússia, onde Catarina

---

[3] O Padre Manuel Rebimbas, grande humanista, era professor no Colégio de S. Fiel em 1903. Mais tarde, foi director do Instituto de Altos Estudos Filosóficos e Teológicos, em Braga.

[4] O Pároco Francisco Valente foi pároco em Murtosa.

[5] Carvalho é, como sabemos, Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, ministro de D. José I. O Duque de Choiseul foi ministro de D. Luís XV. Estes, mas também o Conde de Aranda, ministro de D. Carlos III, de Espanha, e o Marquês de Tanucci, ministro de D. Fernando IV, de Nápoles, praticaram actos visando o extermínio da Companhia de Jesus.

II não permitiu que fosse promulgado o Breve da supressão. Em 1814, a Companhia de Jesus era universalmente restabelecida por Pio VII.

Em Portugal, os padres jesuítas reentraram no tempo de D. Miguel, pelo ano de 1829. A sua presença foi legalmente confirmada por Decreto de 30 de Agosto de 1832. Já em 9 de Janeiro de 1832 lhes tinha sido entregue o Colégio das Artes, em Coimbra.

O período atribulado que o país atravessava conduziu de novo a Companhia de Jesus ao exílio. Joaquim António de Aguiar, por Portaria de 24 de Maio de 1834, expulsou os padres jesuítas. No entanto, prevendo o que lhes iria acontecer, eles próprios tomaram a iniciativa de começar a embarcar para Génova em Agosto do ano anterior.

O início da segunda reentrada da Companhia de Jesus em Portugal acontece pelo ano de 1848. O português Carlos João Rademaker regressou de Turim onde estudara e se filiara naquela Ordem. No ano de 1858 encontrava-se já instalado com um colégio para meninos órfãos pobres, na Quinta da Torre, em Campolide.

Em 1860, juntam-se ao padre Rademaker os padres Meloni, Prosperi e Ficarelli. Desde então, e apesar dos ataques que contra eles se publicavam na imprensa, o número de padres jesuítas foi crescendo e iam abrindo casas e exercendo as suas actividades (Assumpção, 1982). Quanto ao Colégio de Campolide, depois de afastado para Espanha o seu fundador, os padres jesuítas residentes decidiram alterar-lhe a finalidade inicial. O colégio deixou de se preocupar com os meninos órfãos pobres e passou a dedicar-se à educação dos jovens pertencentes a famílias burguesas ou aristocratas de posses.

Também em Louriçal do Campo os padres jesuítas vieram encontrar um colégio que acolhia meninos órfãos pobres para educar. Fundara-o, em 1852, o franciscano Frei Agostinho da Anunciação.

Em 1858, um incêndio fez ruir o esforço do frade. Mas, firme e tenaz nos seus ideais, recomeçou a obra iniciada. Contudo, porque o dispêndio era grande e queria assegurar a continuidade do seu sonho, deslocou-se a Roma, pelo ano de 1862, para conseguir de Pio IX que uma congregação

religiosa tomasse o colégio à sua conta. O Papa decidiu-se pela Companhia de Jesus.

Parece que ao franciscano agradava outra escolha mas, logo no ano seguinte, chegaram a S. Fiel os padres jesuítas Salvador Cosentino e José Roehrssen e o coadjutor Manuel Barbosa. Para além dos órfãos o colégio passou também a receber crianças que, sem meios, revelassem aptidão para o estudo. Supõe-se que Frei Agostinho da Anunciação teria concordado (Azevedo, 1911).

Em 1873, poucos meses antes de morrer, o frade franciscano vendeu à Companhia de Jesus o edifício do colégio por 2.000$000 réis. Desde então, começaram a ser admitidos alunos pensionistas e de tal modo que, dois anos depois, já se formavam duas classes, consoante as posses. E o número de alunos crescia sempre, sobretudo no ensino secundário. É certo que se mantinha a cláusula de admissão de alunos gratuitos, em número não inferior a doze, mas também esta norma sofreu adaptações. Estatisticamente, dois alunos semi-gratuitos contavam como sendo um aluno gratuito.

A evolução operada na admissão de alunos provocou que o povo começasse a esquecer a anterior designação de "Colégio dos Órfãos" e adoptasse a de "Colégio de S. Fiel". Também é desta forma que o colégio aparece citado no Catálogo da Companhia de 1875-1876.

A este propósito refira-se que o padre Baptista de Antoni, director do colégio de 1871 a 1887 e que, portanto, tratou com Frei Agostinho da Anunciação a mudança de propriedade e obrigações do colégio, ao passar o cargo ao seu sucessor, "disse-lhe que não havia compromisso nenhum de consciência que obrigasse a aplicar exclusivamente a órfãos os fundos herdados, mas que era bom que se conservassem alguns por atenção ao fundador e para edificação. Note-se que o colégio em todo o tempo os teve: a uns como alunos internos, a outros ensinou gratuitamente alguns ofícios, principalmente o de alfaiate" (Azevedo, 1911, p. 49).

A actividade do Colégio de S. Fiel

As palavras de Egas Moniz, quando se refere ao Colégio de S. Fiel, são, simultaneamente de censura e apreço. Censura pela exagerada vida religiosa que lhe levava tempo e roubava actividade. De apreço porque "havia uma boa educação humanista e científica que, só por estar sujeita a programas liceais, alguns deles pouco recomendáveis, não era mais perfeita" (Moniz, 1950, p. 254).

Efectivamente, o ensino secundário oficial, em Portugal, nas últimas décadas do século XIX, não satisfazia, quer a nível de planos de estudos, quer a nível de edifícios e material. Os próprios professores tinham deficiente preparação científica e quase nulos conhecimentos pedagógicos e de psicologia (Rocha, 1987). O ensino praticado no Colégio de S. Fiel era o oposto do ensino praticado no ensino oficial.

Era estratégia de missão da Companhia de Jesus a boa formação da juventude, em particular a que iria constituir a elite dirigente do país. A orientação pedagógica que caracterizava o ensino praticado no Colégio de S. Fiel espalhou-se como sinónimo de competência e eficácia. Esta foi uma das causas que levou à preferência que lhe foi dada por muitas famílias de posses, desejosas da melhor educação para os filhos. Alguns dos alunos do colégio vinham mesmo de longínquas regiões, como Moçambique e Índia.

Se o número de alunos do ensino primário se manteve quase inalterado, por servir, sobretudo, as crianças da região, o número de alunos do ensino secundário foi sempre crescendo, obrigando mesmo à ampliação do edifício adquirido a frei Agostinho da Anunciação. Nos primeiros anos do colégio sob a orientação dos padres jesuítas, isto é, na década de 1873 a 1882, a média anual dos alunos do ensino primário andou pelos 23. No mesmo período, os alunos do ensino secundário passaram de 15 para 170, seguindo uma bem definida curva ascendente (Lages, 1883, p. 17).

A quase totalidade dos alunos estava sujeita a regime de internato. Os alunos classificados como de 1.ª Classe pagavam de mesada 8.000$000

réis. A mesada dos alunos de 2.ª Classe era de 6.500$000 réis. A alimentação era a habitual na época, com a diferença de que os primeiros tinham direito a sobremesa todos os dias e os segundos apenas nos dias feriados. Ambos podiam beneficiar de reforço alimentar por indicação médica.

Aos padres-professores do Colégio de S. Fiel se deve o mérito reconhecido que o colégio veio a ter. O colégio era servido por um corpo docente constituído por professores do ensino secundário com competência pedagógica e conhecimento científico difícil de encontrar em outras instituições semelhantes e muito menos no ensino oficial existente.

Muitos dos professores que constituíram o corpo docente eram investigadores de referência internacional. É bem o espelho da capacidade de investigação e da orientação pedagógica do colégio a revista "Brotéria – Revista de Sciencias Naturaes do Collegio de S. Fiel", que publicou oito volumes, de 1902 a 1909. Fundada pelo padre Joaquim da Silva Tavares[6], auxiliado pelos padres Cândido Mendes de Azevedo e Carlos Zirmmermann, a revista tinha a finalidade de promover o interesse pelas ciências naturais entre professores e alunos dos colégios da Companhia de Jesus e colaborar com outros naturalistas nos estudos de investigação da fauna e flora nacionais, imperfeitamente conhecidas.

Logo em "Duas Palavras de Introdução" (Tavares, Azevedo e Zirmmermann, 1902) os redactores declaravam saber que a revista não ia passar de um "grãozinho no celeiro imenso dos conhecimentos científicos" mas tinha o mérito de ser a única revista, com carácter científico, publicada em Portugal por um estabelecimento de ensino secundário. Esta revista recebeu os elogios mais entusiásticos da comunidade científica nacional e internacional.

---

[6] O padre Joaquim da Silva Tavares foi membro efectivo da Academia das Ciências, de Lisboa e, entre outras, da Sociedade Portuguesa de Ciências Naturais, da Sociedade Espanhola de História Natural e da Sociedade Entomológica de Espanha, de que chegou a ser presidente em 1928. Era especialista em *Zoocecidias* e *Orthopteros*.

O Colégio de S. Fiel era servido, habitualmente, por 30 criados, 2 cocheiros, 2 ganhões, 1 ferreiro, 1 latoeiro, 1 moleiro, 8 carpinteiros, 3 pedreiros, 1 hortelão, 1 quinteiro, 5 criados no hotel (colégio), 15 a 20 trabalhadores rurais, umas 25 costureiras, padeiras e lavadeiras. Acrescem os sapateiros, alfaiates e costureiras que faziam o serviço em casa e que não eram menos de 20. Quanto à remuneração, "o colégio estabelecera para os seus operários um jornal constante, termo médio entre os altos e baixos dos outros proprietários, mas dava-lhes trabalho todo o ano, chovesse ou nevasse" (Azevedo, 1911).

O Ensino no Colégio de S. Fiel

Ranke teria afirmado: "os resultados dos jesuítas foram prodigiosos: observou-se que a mocidade aprendia com eles em dez meses mais do que com outros em dois anos" (Azevedo 1911, p. 42).

Recordemos o que foi a prática pedagógica praticada pelos padres-professores da Companhia de Jesus. Na organização de base, sob a direcção de um monitor, os alunos eram agrupados em pares para melhor se poderem vigiar. A ordem e o respeito absoluto pela autoridade eram aceites como um dever quase religioso, o que eliminava a necessidade de castigo corporal tão em uso no tempo.

A base do método de ensino era a prelecção, técnica que os padres jesuítas valorizaram através da "*concertatio*". Esta baseava-se na resposta às questões colocadas pelo professor e correcção introduzida pelos rivais que, de igual modo, se podiam interpelar segundo regras definidas, seguindo uma estratégia que tinha como objectivo a emulação.

Prelecção e concertação eram reforçadas por exercícios escritos que o professor corrigia com cuidado e por repetições orais frequentes destinadas a cultivar e a fortalecer a memória. Cada dia começava com a revisão do aprendido no anterior, cada semana era recordada no final, cada ano terminava com uma revisão geral. Tomás de Aquino era o guia incontestado.

Como actividade extra-escolar sobressaía a representação teatral: lição prática para desenvolver a aptidão para memorizar, aperfeiçoar a pronúncia e a elegância do gesto e preparar o jovem para enfrentar assembleias. Também a música tinha lugar de destaque.

É Conde (1961), aluno do colégio de 1908 a 1910, cujas palavras também nos passam a orientar, quem nos confirma que, como incentivo ao estudo, os padres jesuítas cultivavam entre os alunos a emulação. No Colégio de S. Fiel estimulavam-na com recurso a distintivos e até com acesso a vários graus de uma Ordem designada por "Ordem Cruz e Lírio". Os graus iam desde Cavaleiro a Grão-Mestre, a que só ascendiam os que, pelo merecimento dos feitos, eram reconhecidos como melhores, mas de onde eram apeados sem piedade logo que o mérito relativo entrasse em declínio.

O ensino no Colégio de S. Fiel valorizava a observação do real e a aprendizagem realizada com o esforço dos alunos. Um acontecimento surpreende-nos tendo em conta os condicionalismos da época. Quando do eclipse total do sol, em 30 de Agosto de 1905, um grupo formado por alunos e professores dos Colégios de S. Fiel, Campolide e Setúbal deslocou-se a Espanha (Palência, Tortosa e Burgos) para realizar uma observação cuidada e mais completa. Os resultados foram editados em pequena brochura (Salvado, 1991).

No Colégio de S. Fiel preparavam-se os alunos para enfrentarem os obstáculos da vida. Glorificava-se o trabalho, mas também se incentivava a alegria. Com excepção de cerca de três dias por ano, destinados ao recolhimento, quase se "decretava" a obrigatoriedade dos jogos nas horas de recreio. Quanto mais não fosse para fatigar a carne. Os jogos eram vigiados por prefeitos que estimulavam os mais fracos e combatiam o orgulho e a soberba dos mais fortes.

Todo o contacto com o sexo feminino estava proibido. Até a correspondência estava interdita.

De Egas Moniz temos notícia de que participou numa pequena récita escolar de fim de ano a que, embevecido, assistiu o pai. Após a récita

decorreu uma sessão presidida pelo Governador Civil de Castelo Branco, tendo o futuro Prémio Nobel recebido três medalhas, como prémio do seu bom aproveitamento... É ainda Egas Moniz que vemos integrar a banda de música do Colégio de S. Fiel na qualidade de terceiro trombone... Só deixou este posto quando, por carência económica, teve que sair do colégio no último ano do ensino secundário.

Para apoio do ensino possuía o Colégio de S. Fiel bem apetrechados gabinetes de Física e Zoologia e laboratório de Química. A biblioteca também era notável. Todo o equipamento veio enriquecer o ex-Liceu Nacional de Castelo Branco, em 1910, quando da expulsão dos padres jesuítas.

Confirmando o valor científico que o Colégio de S. Fiel representava no contexto nacional, recorde-se que naquela instituição estava instalado e a funcionar, desde 1902, um completo observatório meteorológico, apetrechado com os melhores instrumentos. Os resultados das observações eram comunicados ao Observatório Central de Lisboa. Para se compreender a importância deste observatório diremos que, naquele tempo, ele era o único em toda a vasta região que vai de Manteigas a Coimbra e Tancos.

Abruptamente, o Colégio de S. Fiel terminou a sua actividade com a revolução republicana de 5 de Outubro de 1910. Expulsos de Portugal, por Decreto de 8 daquele mês, os padres da Companhia de Jesus partiram para Espanha. Apesar do silêncio que caiu durante anos sobre o Colégio de S. Fiel a Obra não entrou no esquecimento e merece estudo. Um estudo que contribua para o conhecimento mais completo da História da Educação em Portugal, que não o pode ignorar quando se refere ao panorama educativo português do final do séc. XIX e princípio do séc. XX.

Bibliografia:

ASSUMPÇÃO, T. L. (1982). *História Geral dos Jesuítas*. Lisboa: Moraes Editores.

AZEVEDO, C. M. (1911). *O Collegio de S. Fiel – Resposta ao Relatório do Advogado Sr. José Ramos Preto*. Madrid: Imprenta de Gabriel López del Horno.

CONDE, F. (1961). O Colégio de S. Fiel. in *Estudos de Castelo Branco*, N.° 1, 8 de Junho de 1961.

CORDEIRO, A. (1911). Prólogo. in C. M. Azevedo. *O Collegio de S. Fiel – Resposta ao Relatório do Advogado Sr. José Ramos Preto*. Madrid: Imprenta de Gabriel López del Horno.

LAGES, A. M. (1883). *O Sr. Marianno de Carvalho e o Colégio de S. Fiel*. Lisboa: Typographia da Cruz do Operário.

MONIZ, E. (1950). *A Nossa Casa*. Lisboa: Paulino Ferreira, Filhos, Ldª.

ROCHA, F. (1987). *Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português – 1. Período de 1820 a 1926*. Aveiro: Livraria Estante Editora.

SALVADO, A. (1991). O Antigo Colégio de S. Fiel e o Ensino das Ciências no Início do Séc. XX. in *Jornal do Fundão*, 25 de Janeiro de 199.

TAVARES, J. S., Azevedo, C. M. e Zirmmermann, C. (1902). Duas Palavras de Introdução, in *Brotéria – Revista de Sciencias Naturaes do Collegio de S. Fiel*, N.° 1, Setembro de 1902.

O Colégio de S. Fiel e o ensino das Ciências no interior da Beira

Maria Adelaide Neto Salvado (IPCB/ESECB)

Com um corpo docente esclarecido e de elevado nível científico, no qual se destacou o Pe. José da Silva Tavares (natural de Cardigos, naturalista de renome internacional e autor de uma vasta obra de grande mérito científico no domínio das Ciências da Natureza), o Colégio de S. Fiel tornou-se, desde finais do século XIX, um polo dinamizador da cultura neste interior beirão e um centro educacional de valor indiscutível. Virado para o estudo da região, cujo levantamento foi metódica e sistematicamente realizado nas áreas das Ciências Naturais, o Colégio de S. Fiel concretizou a ambição e a função duma autêntica instituição de ensino: contribuir para o conhecimento e valorização do espaço geográfico no qual se inseria.

Em 1902 foi fundada, por iniciativa de Silva Tavares, a revista *Brotéria*, cujo 1.° número se publicou em Outubro desse mesmo ano, apresentando como subtítulo: «Revista de Sciencias Naturaes do Collegio de S. Fiel». Um leque variado de assuntos, da meteorologia à física, da arqueologia à química, da divulgação de novas descobertas científicas e à divulgação, sobretudo, das investigações no campo da botânica e da zoologia locais – tudo dimensiona a actividade desenvolvida pelo Colégio de S. Fiel.

A diversidade temática da *Brotéria* encontra-se justificada nas palavras com que os seus redactores abrem o primeiro número. Dessas palavras se infere, igualmente, a linha norteadora da investigação a que se propunham os seus fundadores. Aí se lê: "*Sendo nosso intento nesta Revista attender a tudo quanto possa contribuir para o adeantamento das sciencias naturaes, não nos*

limitaremos ao estudo systematico da fauna e da flora, mas procuraremos, quanto couber em nossas forças, tocar noutros ramos de maior alcance na história natural, como são a anatomia e a histologia tanto animais como vegetaes".

Seria o cumprimento deste último projecto de investigação que transformaria o Colégio de S. Fiel num foco de cultura científica ímpar no interior da Beira. Aparelhos variados, que a tecnologia da época colocava ao alcance dos cientistas, foram comprados para equipar os laboratórios deste colégio perdido no interior de Portugal.

O gosto e o interesse pelas Ciências Naturais por parte dos jesuítas de S. Fiel seguiam a moda do tempo. O desenvolvimento tecnológico colocara nas mãos do Homem um conjunto de modernos aparelhos que permitiam adensar a percepção humana e, deste modo, conseguia-se penetrar mais profundamente nos segredos do mundo que rodeava o Homem. Provam-no as palavras introdutórias do primeiro número da *Brotéria*; "*A natureza é um livro immenso, que tem ainda muitas folhas por abrir. Ora em todas ellas se encontra escripto o nome augusto do Creador. (...) Desenvolver as sciencias naturaes é pois, como que dar a mão à intelligencia para a ellevar á suprema verdade que é Deus*".

Esta aliança entre uma aguda curiosidade sobre os mistérios do mundo e um profundo sentimento ético e religioso ressalta, por exemplo, numa passagem do artigo de um professor de S. Fiel, Carlos Zimmermann publicado no número um da revista. Intitulado "*Microscopia Vegetal*", nele, a par de pertinentes observações pedagógicas que apesar do rodar dos anos não perderam actualidade, e de um rigor científico posto na descrição do funcionamento do microscópio e na preparação dos tecidos a observar, escreveu Zimmermann: "*Grande se revela o Creador do universo nos enormes corpos celestes, e na ordem, disposição e leis com que admiravelmente os regem; mas em formossisimo contraste com estes no-lo pintam não menos admiravel, no numero incalculavel, na variedade de estructura e multiplicidade de fins, todos os seres que a vista alcança, auxiliada pelo microscopio. Quantas vezes, extasiado e como que arroubado ante as maravilhas que nas minhas preparações o microscopio me patenteava, eu louvei a Deus, tão minucioso, delicado e perfeito em suas obras!*". (*Broteria*, vol. 1.° – 1902, p. 56).

Egas Moniz, prémio Nobel da Medicina, antigo aluno do Colégio de S. Fiel, deixou-nos um curioso depoimento, um "depoimento imparcial" para utilizar a sua própria expressão, acerca do que era a orientação pedagógica desse estabelecimento de ensino. Escreveu Egas Moniz: "*No colégio (...), havia uma boa educação humanista e científica que, só por estar sujeita a programas liceais, alguns deles pouco recomendáveis, não era mais perfeita. Devo a essa orientação muito do meu aproveitamento na carreira universitária. A disciplina mental a que obrigavam os alunos, em ciências exactas e afins, era bem orientada. Aos exercícios fisicos já dava o Colégio a sua atenção nesses remotos tempos*" (*A Nossa Casa*, Lisboa, 1950,p. 254.

Mas é uma outra parte do seu depoimento, em que Egas Moniz especifica a orientação dada a determinadas cadeiras, que se reveste de interesse particular. Escreveu ele: "*(...) eu aproveitei com o ensino que me ministravam na matemática, física, química e ciências biológicas. Davam certo desenvolvimento à parte experimental, o que contrastava com a maior parte do ensino liceal desse tempo. O laboratório de química e o gabinete de física estavam suficientemente apetrechados e o ensino baseava-se em experiências sempre que isso era possível Apraz-me deixar aqui exarado o meu depoimento imparcial.*". (*A Nossa Casa*, 1950, p. 254).

Era pois um ensino experimental, uma "Ciência viva" '*avant la lettre*', que os professores do Colégio de S. Fiel praticavam no início do século XX. C. Zimmermann deixou-nos, num artigo intitulado "*Microscopia vegetal*", várias considerações a propósito das vantagens do recurso à microscopia no Ensino Secundário. Essas considerações dimensionam as orientações pedagógicas seguidas no ensino da Botânica por este professor do Colégio de S. Fiel.

Assim, descreve ele as vantagens de uma observação directa através do microscópio, como meio de despertar o interesse e envolver profundamente os alunos, condição necessária, ontem como hoje, para uma proveitosa aprendizagem: "*Mostrae aos alumnos algumas preparações no microscópio. Veem o que nunca viram nem tinham imaginado, e prorompem em admiração e enthusiasmo. Olham, e não se fartam de olhar para os diferentes*

objectos, fascinados já da elegancia, já da variedade, já da quase geometrica symetria na disposição das partes. Depois vem uma multidão de perguntas, a que é mister satisfazer. (...) Aprendem n'uma hora o que não aprenderiam em muitos dias sem o microscópio." E acrescenta: "*Olham varios discipulos por sua vez, obrigados a observar um determinado tecido cytologico. As suas observações não concordam. O professor em vez de lhes corrigir imediatamente o erro, obriga-os a novas investigações e novo exame. Sabendo que entre as suas affirmações divergentes so uma pode ser verdadeira, esforçam-se por observar o objecto mais detidamente, porfiando cada um por encontrar a verdade. Assim pouco a pouco se acostuma o discipulo a uma observação minuciosa, que depressa se converte em habito, o que aliás é tambem muito importante para todos os actos da vida.*"

As palavras, escritas há perto de um século, com que Zimmermann descreve o percurso do aluno na estruturação de um saber fundamentado na observação e afinado na reflexão sobre o seu objecto de observação, soam com uma pertinente actualidade e valem como indicação de uma prática pedagógica a seguir neste limiar do século XXI.

Hugo Correia Pardal, Educador do Colégio de S. Fiel

Francisco Goulão (ESECB/IPCB)

Não é muito fácil fazer uma nota biográfica consistente sobre Hugo Correia Pardal. Fez grande produção literária que ocultou, por discrição. Como em todos os actos de sua vida, este autor, poeta e prosador, preferiu o silêncio e privou--nos, sem intenção, da leitura saborosa de boas peças literárias. Apesar de tudo, tentemos reconstituir o possível, pois nem tudo se perdeu. Não publicou qualquer obra literária específica, tendo-se limitado a colaborações esporádicos em jornais e revistas.

Nascido num dos primeiros anos do século XX, na cidade de Castelo Branco, onde seu pai desempenhou funções directivas no Comando Distrital da Segurança Pública, cedo revelou tendência para a criação literária.

Aprovado no exame de admissão à Escola Normal, efectuado em 9 de Dezembro de 1918, fez parte de um grupo de jovens normalistas na criação de um jornal académico da Escola Primária Superior, *ECHO PEDAGÓGICO,* cujo primeiro número foi publicado em 20 de Novembro de 1919[1].

Hugo Correia Pardal foi redactor do Eco Pedagógico, enquanto durou a publicação, atestando a sua presença, para além das tarefas normais, com a abertura de uma secção destinada à poesia, intitulada *Torre do Sonho,* onde dá voz ao poema *A HERMIDA,* rematando com uma nota-pedido

[1] Só o primeiro número traz esta grafia no título, "ECHO"; nos restantes o título usa a grafia normal ECO.

do seguinte teor: *"Está aberta a secção para quem quiser... e puder colaborar nela"*.[2]

A secção teve seguimento por parte de vários colaboradores, com poemas, actividade a que o nosso biografado Hugo Pardal regressou em 11 de Dezembro seguinte, (no n.º 4 do Eco Pedagógico), dando asas à sua emoção romântica com um poema de amor, um soneto, sem título, que mais não é do que um grito, reclamando uma resposta positiva à paixão que ele declara abertamente à jovem por quem se apaixonara:

"E enquanto espero há tanto tempo um olhar
Que o teu amor irreal venha trazer,
No que me perguntaste ando a cismar...
E não sei, meu amor, que te dizer...
Ah! Dá-me o amor que há tanto ando a esperar
Talvez então te saiba responder..."[3].

Não há que estranhar que um jovem de 17 anos, em 1919, tente desabafar a dor que o incomoda em versos tão espontâneos e cristalinos, em publicação académica, por certo lida e saboreada por toda a academia normalista de algumas centenas de alunos, sendo a maioria do sexo feminino. Mas a colaboração de Hugo Pardal não se resumiu à poesia. Publicou também artigos em prosa, relacionados com a função pedagógica e a formação específica profissionalizante a que se submetia na Escola que frequentava.

Tal é o teor do artigo *A Nossa Missão,* publicado no n.º 8 do *ECO PEDAGÓGICO,* de 22 de Janeiro de 1920:

"Instruir, eis a palavra que a mão inflexível do Destino nos apontou como futuro. Lendo-a, muitos deixam transparecer um sorriso

---

[2] ***ECO PEDAGÓGICO*** – ORGÃO – PROPRIEDADE DOS ALUNOS DA ESCOLA PRIMÁRIA SUPERIOR, Castelo Branco, 11 de Dezembro de 1919, n.º 4, p. 2, secção Torre do sonho.

[3] Idem, idem

desdenhoso, outros deixam-se embalar por uma meditação gravíssima e profunda. Instruir é a missão a que amanhã nos dedicaremos, a mais alta, a mais nobre, mas a de maior responsabilidade.

Aqui, na E. P. S. de Castelo Branco, existem uma dezenas de jovens que amanhã serão professores primários. Os outros, alguns ainda creanças, ante eles se abrem diversos e menos tortuosos caminhos.

Os primeiros são os que levantaram este jornal, na ancia (sic) de mais se instruírem, e são esses que, escrevinhadores amadores d'esta pequena folha, últimos representantes duma classe vilipendiada e nobre, amanhã prepararão numa escola a cultura das gerações do porvir. Alta missão, mister amaríssimo, na verdade o nosso trabalho futuro. Honramo-nos dele. (...)

Dificuldades invencíveis, consecutivas nos deterão na aspérrima jornada. (...)

E quem não sofra não será um educador. (...) ou grandes pelo martírio, ou pela inteligência, só assim desempenharemos bem a nossa missão, porque não há obra maior na terra do que a obra do ensino.

Compreendeu-se isto no passado e compreende-se agora.

Demonstra-o a cruzada das principais mentalidades da nossa época, (...) que, pensando na honra e na salvação da Pátria chamam os bons portugueses à Liga da Educação Nacional.

Compreendeu-se. Sabe-se que instruir é salvar.

Ocupemos com honra e com orgulho o nosso posto. Esperam--nos martírios? Sem dúvida. Mas nós seremos os autores de uma nova era.

Seremos os supremos trabalhadores do progresso os paladinos da Instrução – o norte por que se hão-de orientar todos os países na viagem demorada e difícil para a felicidade humana"[4].

---

[4] Idem, idem, n.° 8, 22 de Janeiro de 1920, p. 1 (duas colunas)

Num dos números de Abril de 1976, destaca-se a seguinte notícia:

"Faleceu HUGO CORREIA PARDAL, devotado colaborador de Reconquista

Com 73 anos de idade, faleceu no passado dia 1 de Abril, o assíduo e estimado colaborador de Reconquista, de longa data, Hugo Correia Pardal. Uma das suas últimas sugestivas crónicas, a intitulava ele – como uma premonição – 'São horas...' Era a evocação de um sincopado diálogo de dois velhos que, diariamente, no banco do jardim dos reformados se encontravam: 'cá estamos'... e se despediam, 'são horas...', até que um dia o duo se desfez. Um dos velhotes jamais voltaria. Em vão o companheiro o esperava. 'Não estranhou, contudo. É que os velhotes têm sempre consigo – assim terminava a sua crónica – a outra companhia que se lhes entremostra na presença de uma sombra em cada hora a seu lado mais íntimo e familiar. Por isso também ele não voltou, e Deus sabe porque abalando disse pela última vez, só para si e para mais ninguém: – São horas"[5].

Profissionalmente exerceu sempre funções docentes como educador no Instituto de Reeducação de S. Fiel, em Louriçal do Campo, concelho de Castelo Branco, depois de uma curta passagem pelo ensino primário oficial numa escola do distrito escolar de Lisboa.

O Instituto de S. Fiel, hoje entregue ao Instituto de Reinserção Social, desenvolveu uma obra ímpar de formação profissional de jovens desamparados, a maioria quase sempre com problemas familiares ou de integração social.

Acerca da sua acção como educador socorrer-me-ei novamente da notícia de O Reconquista:

---

[5] RECONQUISTA, Semanário Regionalista da Beira Baixa, n.º 1601, de 2 de Abril de 1976, p. 5. O destaque em itálico é original da notícia do Reconquista

"(...)Nesta apressada evocação de última hora não queremos deixar de referir também a fecundidade da dedicação com que, no Instituto de Reeducação de S. Fiel se deu, ao longo de mais de quarenta anos, como professor e amigo, a seus educandos que, na vida, não mais esqueciam a sua exemplar doação"[6].

Ali, em S. Fiel se consagrou inteiramente a modelar almas de rapazes em perigo, ou já transviadas, como quem realiza um devotado amor e beneditina paciência uma obra de Arte.

"Eles, por seu turno, são gratos ao primoroso educador, numa retribuição válida e talvez a única que não enjeita. Artista de obras vivas, continua-se nos ritmos da poesia e no estilo de prosador consumado, ampliando tão largamente a sua personalidade que se torna indispensável dar balanço a esta considerável actividade artística e literária. Interiorizado e contemplativo, na aparência, define-se, afinal, numa obra fiel ao cânone da expressão poética, sem alijar os ventos dominantes do modernismo, nem perder a noção do clássico e do actual, insubmisso a correntes literárias, inconfundível e espontâneo na sua mensagem".[7]

Porém, a sua obra literária, que se foi alargando e aperfeiçoando, não se limitou à colaboração nos semanários regionais *Reconquista, Beira Baixa e Jornal do Fundão,* onde deixou impressos muitos trabalhos inéditos em poesia ou prosa. Refiro-me justamente a toda a colaboração generosamente dada a favor da cultura local nas páginas da Revista *ESTUDOS DE CASTELO BRANCO, Revista de História e Cultura.*

---

[6] Idem, idem

[7] DIAS, José Lopes, *ESTUDOS DE CASTELO BRANCO,* Revista de História e Cultura, n.º 25, de 1 de Janeiro de 1968, Pessoas, Coisas e Factos, p. 158

[7] DIAS, José Lopes (director fundador) *ESTUDOS DE CASTELO BRANCO,* Revista de História e Cultura – 50 números da I Série, iniciada em 1 de Junho de 1961 e n.º 50 em 1 de Outubro de 1974; Nova Série, sob a direcção de António Salvado, de Janeiro de 1976, sendo o último número, n.º 7 publicado em Dezembro de 1981.

Proprietário da Revista, Dr. João Carlos Abrunhosa e Família

A propósito da chamada de Hugo Pardal para o corpo redactorial, escrevia o director da Revista em 1968:

> "(...) Hugo Correia Pardal nasceu nesta cidade, mas pensamos que Castelo Branco não o soube por enquanto descobrir, nos singulares dons de poeta e de escritor. Esta indiferença ou esquecimento, longe de o magoarem, quadram, pelo contrário, à sua extrema e natural modéstia, íamos a dizer, humildade, posto que não lograsse passar inteiramente despercebido a certos apreciadores. Na última Romagem de Saudade, outro poeta, o Dr. Frade Correia, não deixou de exigir que ele reunisse toda a sua maravilhosa obra dispersa por inúmeros jornais e revistas, sugestão que foi aplaudida entusiasticamente pela assistência."[8]

E não se pense que o ex-aluno da Escola Primária Superior de Castelo Branco se quedava pela poesia, romântica ou realista. Era igualmente um cultor exímio da prosa, sobretudo quando se propiciava o tratamento de temas sociais, especialmente quando era possível abordar questões de interesse educativo.

No mesmo número da Revista desenvolve um artigo sobre o tema *O Asilo Distrital da Infância Desvalida de Castelo Branco,* baseado num documento deixado pelo Padre Baltasar Dinis de Carvalho, a propósito da inauguração da obra de beneficência em Fevereiro de 1867:

> "Se nos perguntarem o que sabemos do ASILO (...) em boa verdade não saberemos dizer mais nada. Vivemos longe, e nunca transpusemos as suas portas austeras, aquém dos quais, na rua íngreme e escusa, que sobe ao castelo, nunca nos foi dado ouvir o gorjeio duma voz infantil. Do Asilo sabemos apenas que existe, o que já é muito, pois não pode existir sem corresponder a uma função que será égide e bênção de crianças infelizes. (...)

---

[8] Idem, idem, p. 158. O sublinhado em itálico é do original da Revista Estudos de Castelo Branco

Diríamos até, por isto mesmo, que aquela casa não tem história, se o padre Baltasar não nos tivesse legado, pelo menos, a notícia da sua fundação (...) Breves Notas para a História da Beneficência Pública em Castelo Branco, uma coisa materialmente pobrezinha, impressa em papel de jornal, que mesmo assim foi só possível a expensas de um amigo do autor( )"[9].

Sensível à dor e sofrimento humanos, Hugo Pardal deixa transparecer, em literatura muito singela, mas saborosa, a sua dedicação à causa educativa e formativa das jovens ocupantes do Asilo, na perspectiva de lhes assegurar uma vida digna e promissora de um futuro mais risonho, pela aprendizagem escolar simultânea de uma profissionalização condigna e adaptada às suas capacidades. Não perde a oportunidade de salientar as dificuldades económicas a resolver, para o que solicita as atenções dos responsáveis da governação central e local, bem como do altruísmo dos residentes com posses. E cita o exemplo, servindo-se da fonte documental legada pelo Pr. Baltasar, do Conselheiro Guilhermino de Barros e de quantos colaboraram na criação do Asilo. Lançada o obra em 1867, importava desenvolvê-la, melhorando, na medida do possível, as condições da casa, bem como a assistência e a formação das crianças a seu cuidado.

Remata a notícia com a transcrição da dedicatória feita pela família real, em visita propositada ao Asilo feita em finais do século XIX:

"Foi com verdadeira alegria que entrei nesta Casa e que aqui encontrei tanto arranjo e simplicidade, pelo que felicito os seus directores.

El-Rei D. Carlos – D. Amélia, Rainha
Mariano de Carvalho – João Franco
Castelo Branco"[10]

---

[9] DIAS, José Lopes, *ESTUDOS DE CASTELO BRANCO,* Revista de História e Cultura, , n.º 3, de 1 de Janeiro de 1962, pp 60/4. 0 sublinhado em itálico é do original

[10] Idem, idem. p. 64

Como educador interessado, a causa formativa não lhe passava ao lado. Assim, em artigo denominado *Crónica destes dias,* a propósito de uma carta enviada pelo Ângelo, ex-aluno de S. Fiel, remetida das plagas africanas onde se encontrava em missão de serviço militar, carta em que este lhe pedia conselhos, porque ainda tinha muito para aprender, desenvolve pensamentos pedagógicos muito interessantes:

> "(...) Ah! As lições da mocidade...
>
> Meu caro Ângelo, mal sabes tu quanto com a tua carta me vieste ensinar...
>
> Se dos jovens alguns justos motivos de queixa nos assistem, pensemos agora justamente que eles são obra nossa, de todos nós, de tantas mamãs que verdadeiramente não são mães, de tantos papás que certamente não são pais, de tantos preleccionadores que positivamente não são educadores....
>
> Os jovens de que nos queixamos são em primeiro lugar vítimas de uma sociedade que não é constituída senão por nós-outros, dum cinema, duma literatura e dum desporto de que nos queixamos também sem atentar em que desse desporto, dessa literatura e desse cinema somos nós os únicos autores e, por conseguinte, os únicos responsáveis. Entretanto, nós vamos dizer à gente moça que se não esqueça de ver a matéria das suas lições, esquecidos por nossa vez de rever os nossos processos de educação e os nossos métodos de ensino (...)"[11]

Estas considerações, já com quarenta e um anos decorridos, continuam válidas e justas, porém, ultrapassadas negativammente, face aos meios disponíveis hoje existentes, sendo os progressos em educação moderados, quando não, em retrocesso. E, com os meios disponíveis é possível fazer melhor! E quanto ao papel da família e da sociedade, a situação é hoje

---

[11] Idem, idem, n.º 2 de 1 5 de Outubro de 1961, pp. 148-149

certamente mais gravosa, o que vem determinar a indisciplina e o insulto bastante generalizados, sendo certo que só é possível uma boa e sólida educação em ambiente de respeito, confiança e colaboração em reciprocidade.

Pode dizer-se que o professor Hugo Pardal tem trabalhos publicados em quase todos os números da *Revista Estudos de Castelo Branco,* e não só em poesia, embora tenha sido este o género literário mais usual e de sua predilecção.

Como habitante de entranhado amor à sua terra natal, fez um artigo de evocação de Faria de Vasconcelos, publicado no número especial que a Revista Estudos dedicou a este ilustre albicastrense, (o Volume 30, de 1 de Julho de 1969).

Neste artigo dedica o autor especial atenção ao estudioso da Pedagogia e experiente formador de professores que foi Faria de Vasconcelos, realçando a sua acção desenvolvida na Bolívia, onde dirigiu a primeira escola laica e mista, e conheceu a jovem aluna Celsa que veio a desposar e de quem teve dois filhos: Águeda e Gonçalo, bem como salientou o seu papel em Portugal, especialmente na instalação e direcção do Instituto de Orientação Profissional Maria Luísa Barbosa de Carvalho, de Lisboa[12].

Cultivou também o conto, que foi publicando em vários jornais ou revistas.

Também a crónica lhe serviu de pretexto, normalmente a partir da realidade, para desenvolver conceitos pedagógicos ou conclusões analíticas de carácter formativo. A título de exemplo, façamos a leitura do texto seguinte respeitante ao aluno Belmiro:

"ERA DOS NOSSOS.

Dos nossos, de S. Fiel, mesmo quando já não estava connosco, longe, no Portugal de além-mar, em defesa da Pátria pela qual recebeu

[12] Idem, idem, n.º 30, de 1 de Julho de 1969, pp 49-55

desde as primeiras horas de luta na actual Componha angolana o seu baptismo de fogo, e dos nossos bem sentimos que ele continua a ser, hoje que já não existe, e hoje mais que nunca.

Dos nossos para sempre.

Dos nossos, ele foi agora porventura o primeiro Herói, tombando em Nóqui, junto do alferes Flores, numa das acções militares em que a mocidade de Portugal presentemente revive (...)

Aluno que foi do Reformatório, inscrito no Quadro de Honra, não desmentiu jamais o sentido daqueles dois versos de Camões que ao mesmo Quadro servem de legenda, e que proclamam: *Caminho de virtude, alto, escabroso, mas no fim doce, ameno e deleitoso.*

A sua vida foi uma ascensão.

História breve que ele escreveu com o próprio sangue (...)

Devemos-lhe as mais enternecidas horas compensadoras da nossa vida profissional. Também o Belmiro dos Santos (...) pegava da pena e nos mandava as suas letras. E essas são tudo quanto de mais comovedor e elucidativo pode capacitar-nos na hora incerta da grande certeza da Pátria. A primeira das suas cartas foi escrita da foz do Zaire, frente ao padrão de S. Jorge. O Belmiro lembra então as aulas do Reformatório, e escreve ao seu professor. Ali está o Zaire, *o atleta negro* ante cujo estrépito impetuoso parece falar mais alto aquele marco, e com ele os portugueses do passado (...)

Neste teor escreve ao mestre de infância, que não encontra melhor forma de corresponder senão dando-lhe notícias da filhinha que o bravo moço aqui deixou e havia de completar onze meses de idade no próprio dia em que ele mordeu o pó em combate (...) Bem cedo o Belmiro quis para si, apenas com 21 anos, probo e afadigado, os deveres de chefe de família, e por isso tinha o seu lar modesto aqui na fímbria da montanha; à orla da Gardunha. Dessa filhinha lhe falava o professor, fazendo-se eco da primeira palavra balbuciada pela criança e ensinada pela mãe, a palavra que o chamava a chama ainda em vão, de longe, tão longe:

– Pai!

Malhas que o Império tece (...) como diz o autor do Mar Português, esse mar de ondas salgadas que nos deram os Lusíadas, mas a que devemos também a História Trágico-Marítima.

A correspondência do ex-aluno continua, fiel. Agora já não recebe lição, dá-a, excelsa e inolvidável. Dificilmente poderá exprimir-se mais veemente e sincera a alma esperançosa dum soldado, nas rubras horas acesas das hostilidades desencadeadas. A essa correspondência não falta, sequer, a nota humana e tão expressiva da estima do combatente pelos nativos, a que chama seus camaradas – e seus irmãos (...)

Por isso o professor não sabe ter para o Belmiro, ainda neste momento, outras palavras que não sejam lágrimas. Seus olhos erguem-se alto deste papel, ao alto, aonde ele ascendeu no seu caminho de virtude, íngreme e escarpado, mas ao fim glorioso e abençoado (...)»[13]

Escreveu o professor amigo acerca do antigo aluno, mas falou sobretudo o humanista, o cronista que acompanhou o crescimento e a formação do rapaz, que, sendo jovem sem amparo, foi acolhido pela instituição Colégio de S. Fiel, gerido pelo Ministério da Justiça.

Nas horas difíceis de desespero nas matas africanas, tórridas, plenas de riscos naturais e de ciladas humanas, o aluno recordava o seu professor e pedia-lhe o conforto de umas palavras lenitivas de encorajamento.

Como se verifica, não é apenas o antigo professor a compor uma crónica jornalística. É, sim o formador, sensível, o Homem que sofre e sabe dar importância ao semelhante, que esconde, sob certa aparência austera, uma torrente de sentimentos puros de amor e solidariedade, em laços constantes de amizade e bem fazer.

---

[13] *Reconquista* – semanário albicastrense, n.º 849, Ano XVII, de 13 de Agosto de 1961

Era o professor Hugo, no seu papel de cidadão, de patriota, em homenagem derradeira ao ex-aluno, desaparecido por uma causa que o transcendeu.

Pretende-se, com esta evocação do professor, escritor e humanista, uma singela homenagem à simplicidade do homem, que deixou uma obra literária extensa, de qualidade, mas dispersa. Merecia uma recolha cuidada, provavelmente acrescida de muitos inéditos, que devem ter sido esquecidos na gaveta ou no bloco, no álbum das recordações, na estante.

É importante que a obra literária do Professor Hugo Pardal seja publicada, interessa divulgar a sua mensagem e o seu exemplo de dignidade e de humanismo.

Fez uma vida de pacatez, de sobriedade, sem exuberância, modesto, mas atento aos interesses regionais e aos valores culturais formativos da juventude. Mas deixou obra escrita, que devemos conhecer porque contém substância formativa e informativa.

Acerca do nosso professor e educador Hugo, afirmou recentemente o leitor do Jornal do Fundão, António Alves Ribeiro:

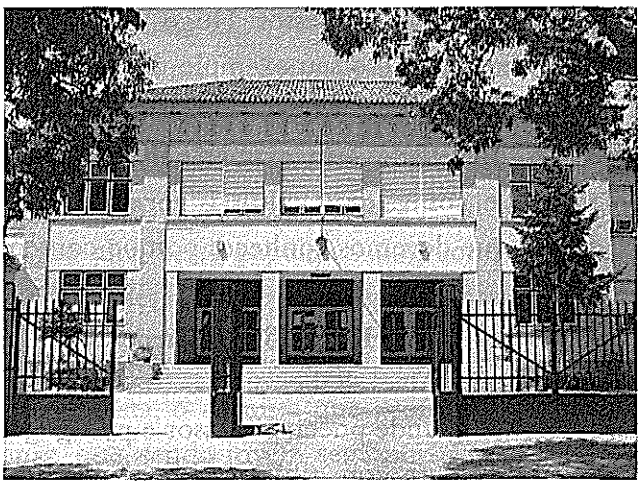
> "Hugo Correia Pardal foi um grande poeta, professor e pedagogo! A sua poesia ou prosa, escritas sempre com tinta roxa e com aparos dos antigos, eram mensagens tão simples e significativas que mais pareciam a cartilha da verdade"[14]

---

[14] *Jornal do Fundão, 12* de Abril de 1997, *DO LEITOR*

Um Liceu de Província

Artur David (Escola Secundária Nun'Álvares)



O Liceu de Castelo Branco surgiu a partir de velhas cadeiras de gramática latina, filosofia e retórica instituídas pelo Marquês de Pombal em 1772-73. Instaladas no Convento da Graça desde os fins do séc. XVIII, elas foram transferidas, após a vitória liberal, para a ala nascente do edifício deixado devoluto pela Misericórdia (ao lado da Igreja de S. António) quando esta foi ocupar aquele convento. Em 1836, quando Passos Manuel criou os liceus, a sua reforma, por inexequibilidade local, não teve aqui qualquer efeito. A reforma de Costa Cabral (1844) mais adaptada ao meio, permitiu o arranque e, quando em 1848 chegou o professor de oratória e literatura e de história e geografia (cadeiras que vieram substituir a retórica), ficou constituído um júri de 3 professores para julgar os saberes escolares da população do distrito. Em Março de 1852 foi nomeado o primeiro reitor efectivo – José António Morão – e em Maio desse ano reuniu o primeiro conselho escolar. Estava estabelecida a responsabilidade colegial da instituição perante o poder central, bastando apenas que o reitor em sessão solene do referido conselho pronunciasse

as palavras "Em nome de Sua Majestade a Rainha está definitivamente constituído o Liceu Nacional de Castelo Branco" e disso se lavrasse auto para enviar às autoridades.

Na história da instituição definimos três períodos:

I – 1852-1864/65

- As cadeiras leccionadas eram as humanísticas do plano de estudos de 1844, visto a reforma de 1860 ter ficado praticamente, quase sem efeito.
- Entre os professores (1 licenciado em Cânones e outros admitidos por concurso) continuaram a predominar os clérigos, até 1860.
- O reitor, que era desde 1855 o Vigário Geral da diocese, criou em 1857 um curso eclesiástico trienal, que instalado no Liceu era frequentado em 1859-60 por 34 alunos e já em 1860-61 (quando a frequência do Liceu era de 72 alunos) por 42. Em 1862, dos 24 padres residentes na freguesia, 5 já haviam sido formados por aquele seminário.
- O equipamento era miserável e o edifício (3 ou 4 salas) uma ameaça que ruiu parcialmente (sala onde funcionava a escola do ensino mútuo) em 1859. O curso eclesiástico foi instalar-se provisoriamente na sacristia grande da Sé e, para pôr em prática o regulamento liceal de 1863 era necessário arranjar novas instalações, o que efectivamente aconteceu nesse ano, pelo arrendamento de um casarão no largo da Sé.

II – 1864-1917

O novo edifício, embora a pequenez das salas e a pobreza do equipamento, permitiu o arranque do ensino do francês, da matemática e do desenho em 1864-65, e das ciências em 1866-67. Passou a albergar ainda o curso eclesiástico cuja frequência diminuía.

Os novos professores, Ruivo Godinho (francês), Vasconcelos Freire (história) e Moreira de Sousa (matemática e ciências) eram recém-formados; os dois primeiros em Direito e o terceiro em Engenharia pela Academia Politécnica.

Moreira de Sousa, que Teófilo Braga diz ter sido o seu introdutor à filosofia positiva, foi o reitor entre 1871 e 1876. Ruivo Godinho (reitor de 1876 a 1895), acessorado por Vasconcelos Freire, foi o homem de confiança do influente regenerador Vaz Preto na Câmara dos Deputados, Junta Distrital, Câmara Municipal e Misericórdia. Silva Martins, formado em Direito e professor de matemática e ciências desde 1876 (ano do Pacto da Granja) foi o simétrico progressista de Ruivo Godinho nessas instituições e ainda o director do jornal local do seu partido.

O Liceu estava no âmago do jogo das influências e da distribuição dos cargos. Os bacharéis iam substituindo os clérigos, a rede administrativa intensificava-se e a função pública tornara-se um ideal. Os planos de estudo, os programas e os exames adaptaram-se ao novo mundo e, enquanto o português, a matemática, a caligrafia, e o desenho davam acesso às secretarias e às obras públicas o francês abria à geração de 70 as portas da Europa.

Tal como nos primórdios, em que alunos chegavam ao Liceu para fazerem a admissão, o latim e a latinidade na mesma época, a filosofia no primeiro ano, a oratória no segundo e, mais raramente, a história (só para acesso à Universidade), também agora urgia rapidez na conclusão dos estudos. Evitavam-se despesas e perdas de tempo. A lei facilitava-o, privilegiando o ensino particular e mantendo na prática o regime de disciplina.

A resistência ao regime de classe foi por isso um facto até 1895, mas o acesso ao ensino superior e aos cargos médios da administração ia exigindo uma preparação cada vez mais cuidada. O Colégio de S. Fiel, aberto no início da década de 1870, veio resolver esse problema às famílias mais endinheiradas. As mais modestas mantinham os filhos no Liceu e, se não residiam na cidade, mandavam semanalmente a roupa lavada e o cesto dos géneros para obterem dos hospedeiros uma pensão mais módica. O

êxito da reforma de Jaime Moniz (1895) deve muito ao progresso da riqueza e das expectativas de uma classe média que irá fazer a República e quer os filhos doutores. Em Castelo Branco, a pequena revolução industrial dos têxteis, da cortiça e da moagem dos cereais e da azeitona, impulsionada pela abertura do caminho de ferro em 1891, veio dinamizar o comércio e os serviços e entre 1903 e 1910 o número de alunos aumentou de 98 para 209 e a percentagem das alunas de 1,2 para 6,8.

Com a República o Liceu foi elevado à categoria de central (com o curso completo) e recebeu boas instalações no Paço Episcopal, após as obras de adaptação. Entre 1910 e 1915 a frequência aumentou de 209 alunos para 362 e a percentagem das alunas de 6,8 para 17,1. Foi a grande época da Tuna, do Orfeão, dos grupos de teatro, das récitas e dos jornais académicos. Os professores lideravam partidos, dirigiam jornais e presidiam nas principais instituições. O Liceu continuava no centro da vida sócio-política e cultural da cidade.

III – 1917-1974

A voragem da guerra, a matança em La Lys, a pneumónica, a instabilidade sócio-política e a miséria do povo impuseram Fátima. Sidónio foi o messias laico. O saudosismo degenerou em nacionalismo estreito e, enquanto se difundiam as doutrinas autoritaristas a frequência do Liceu que baixara para 241 alunos em 1923, subiu para 390 em 1926 e 707 em 1933. O 28 de Maio, que fora recebido com esperança, degenerou no Estado Novo, e a frequência caiu para 431 alunos em 1944. O Liceu fechara-se na preparação da elite do regime, que se queria disciplinada e disciplinadora, profissionalmente competente e ideologicamente segura. A Mocidade Portuguesa e a Igreja partilharam competências nessa tarefa e, para o efeito, foi inaugurado em 1946, o "palácio" liceal da Av. Nuno Álvares com uma lotação para 600 alunos. Todavia, a evolução da estrutura social e do mercado de trabalho cedo desfizeram tais intenções e a frequência saltou dos 431 alunos em 1944-45 para os 878 em 1954-55 e

1373 em 1967-68, antes da entrada em funcionamento do ciclo preparatório unificado.

Ao paternalismo severo e autoritário do reitor Sérvulo Correia (1945--51) sucedeu em 1953 a abertura cultural e pedagógica do reitor Morão Correia e, sob pressão internacional, a acção democratizadora de Veiga Simão (início da década de 1970) inaugurou uma política tendente à igualdade de oportunidades.

O 25 de Abril de 1974 veio acelerar esta evolução e, abatendo o símbolo de um velho tipo de elitismo, deu ao Liceu o nome de escola secundária.

Joaquim Tomás – Educador Albicastrense

Francisco Goulão (ESECB/IPCB)

Joaquim Tomás, filho de Domingos Tomás, natural da freguesia do Retaxo, concelho de Castelo Branco, terminou as provas finais que lhe conferiram o diploma de professor do ensino primário, no dia 22 de Agosto de 1899, quando o candidato tinha completado 19 anos de idade.

Fez parte do primeiro grupo de diplomados em exames de habilitação efectuados na Escola de Habilitação de Castelo Branco, perante um júri presidido pelo Comissário Distrital de Estudos José de Vasconcelos Freire. Estes exames foram validados posteriormente pelo art.° 69.° do decreto n.° 8 de 24 de Dezembro de 1901, mas estavam já previstos na legislação anterior de 1897.

Joaquim Tomás exercia simultaneamente funções eclesiásticas numa paróquia da diocese e docentes no quadro de professores do ensino primário do distrito de Castelo Branco.

É citado como candidato aprovado no concurso de subinspectores primários, presidido pelo Professor Doutor Augusto Joaquim Alves dos Santos, cujo relatório foi apresentado em 1 de Dezembro de 1910, relatório que apresenta um circunstanciado elenco de deficiências sentidas de forma geral em todo o sistema de ensino primário.

As classificações finais deste concurso eram obtidas por médias ponderadas das provas prestadas: escritas, orais e práticas.

De acordo com o parecer do relator, as provas orais e práticas mereceram classificação satisfatória, face às carências gerais reveladas pelos candidatos no desenvolvimento dos temas solicitados nas provas escritas, que se inseriam nos domínios da psico-fisiologia infantil e da ciência da

educação, da metodologia do ensino primário e de legislação escolar. Os termos do relatório são contundentes e não deixam dúvidas sobre as deficiências culturais e específicas encontradas em alguns candidatos:

> "(...) as provas prestadas deixaram tanto a desejar que, a estabelecer-se uma craveira um pouco mais rigorosa, apenas cinco ou seis iriam às provas orais (...)[1]"

E não contém o seu desagrado perante esta deficiência, juntando o comentário seguinte:

> "(...)Não será, pois, de admirar que, entre os 19 candidatos aprovados, nenhum obtivesse a nota de *muito bom,* apenas um merecesse a classificação de *bom,* e todos os outros ficassem com a nota de *suficiente*"[2].

Porém, Joaquim Tomás foi classificado com 14 valores nesta prova escrita e 17 na classificação final. Se tivermos em conta que a sua classificação no exame final de habilitação para o magistério primário efectuado em 1899 fora de 11 valores, poderemos inferir da evolução cultural e científico-pedagógica do candidato, resultante da experiência e do investimento pessoal na sua auto-formação.

Certamente, terá contribuído para isto, o empenho que foi desenvolvendo, ao longo da sua actividade profissional, na elaboração de manuais escolares, em trabalhos de parceria com outros professores.

O grupo era constituído por Joaquim Tomás, J. Chagas Franco e Ricardo Rosa y Alberty, os quais editaram os seguintes manuais de leitura destinados aos alunos do ensino primário:

---

[1] SANTOS, Augusto Joaquim Alves dos, *O Ensino Primário em Portugal (Nas suas relações com a História Geral da Nação),* Companhia Portuguesa Editora, Porto, 1913 – Apêndice I, p. 279

[2] Idem, idem, pp. 279-280

1.° classe – *Primeiros Passos*
Imprensa Beleza, Lisboa, 1932;

2.° classe – *Passo a Passo*
2.° classe – *Pouco a Pouco*
Livraria Popular de Francisco Franco, 1932;

3.° classe – *Mais adiante*
Livraria Popular de Francisco Franco, 1932;
Tipografia da Emp. Nacional, 1933;

4.° classe – *Finalmente* Imprensa Beleza, Lisboa, 1933.

Algumas destas obras, especialmente a última, tiveram varias edições (13, pelo menos) e todas elas com aprovação prévia das competentes autoridades escolares

De notar que foi durante a década de quarenta que foi imposta por lei a utilização do Livro único de Leitura para a 1.°, 2.° e 3.° classes, ficando apenas livre a escolha do livro de leitura destinado à 4.° classe[3].

Notas de uma Excursão Pedagógica

Todavia, não tenho dúvidas de que o trabalho de maior interesse publicado por Joaquim Tomás se insere nos domínios da literatura pedagógica e que constitui um relatório de 378 páginas, designado *NOTAS DE UMA EXCURSÃO PEDAGÓGICA,* editado na Tipografia da SEARA NOVA em 1930.

Joaquim Tomás realizou desde 29 de Abril a fins de Julho de 1930 uma viagem pela Espanha, França, Bélgica e Suíça, após a obtenção de um modesto subsídio concedido pela Junta de Educação Nacional, insuficiente para enfrentar despesas muito elevadas, em função do nível de vida de

[3] Institucionalização do Livro único – Decreto n.° 27 882 de 21 de Julho de 1937, abertura de concursos, análise de candidaturas e decisão final.

países industrializados e evoluídos, em que visitou, durante aquele período, inúmeros estabelecimentos de ensino.

O relatório circunstanciado do percurso, elaborado dia a dia, local a local, com pormenores de diário, contado quase ao minuto, foi publicado na editora da SEARA NOVA, EM LISBOA, 1930, com o modesto título de *NOTAS DE UMA EXCURSÃO PEDAGÓGICA* através das escolas da ESPANHA, FRANÇA, BÉLGICA E SUIÇA.

Embora contendo pormenores dispensáveis sobre observações de locais do percurso, horário cumprido, encontros pessoais fortuitos, o autor relatou tudo o que viu e viveu, desde a partida da estação de Stª. Apolónia em Lisboa até ao regresso a Portugal, após a última visita feita à escola montessoriana *L'Enfance Heureuse,* situada em Pau, no sul de França.

E, a título de informação do leitor, antecede a narrativa de uma advertência para justificação do aparecimento do trabalho escrito:

> "A leitura das publicações estrangeiras que há mais de dez anos vínhamos recebendo da redacção da Revista Escolar e nos revelam o movimento sempre crescente operado nos domínios da 'educação nova'; as notícias que lá de fora nos traziam as pessoas que visitavam as escolas e conversavam com os professores; e uma natural curiosidade de conhecer e aprender, incitaram-nos a solicitar da Junta da Educação Nacional um subsídio para realizarmos uma pequena excursão pedagógica (...) Mas o que nela observámos resultaria pouco menos do que inútil para a escola do nosso país, se nos restringíssemos à observância daquela cláusula, e, por isso, resolvemos dar à publicidade as notas que, diariamente, tomámos (...)"[4]

Foi no âmbito desta viagem de estudo, intensiva, a contabilizar o tempo e o dinheiro disponíveis que Joaquim Tomás visitou as Escolas

---

[4] TOMÁS, Joaquim, *NOTAS DE UMA EXCURSÃO PEDAGÓGICA* ATRAVÉS DAS ESCOLAS DA ESPANHA, FRANÇA, BÉLGICA E SUIÇA, Depósito Praça Luís de Camões, 46, 2°, Lisboa, 1930, p. 7/8

oficiais e privadas, de ensino directo às crianças de diferentes níveis etários e de formação de professores. Munira-se previamente de cartas de recomendação passadas por figuras portuguesas ligadas ao ensino, nomeadamente do Professor Faria de Vasconcelos, de que ele se serviu para ser melhor atendido em Genebra, na Suiça, no Instituto Jean Jacques Rousseau pelo respectivo director, Mr. Pierre Bovet, contacto que lhe permitiu a recolha de elementos interessantes na organização escolar e nos campos da didáctica e da metodologia do ensino de várias disciplinas leccionadas no ensino primário.

"1.º – A criança deve ver antes de conceber.

2.º – Para realizar uma ideia, a criança, no princípio, faz mais apelo às suas mãos do que ao seu cérebro.

3.º – A criança não prevê, comprova.

4.º – A criança luta para poder realizar as suas concepções naturais e rudimentares.

5.º – A criança tira mais noções úteis dos erros e resultados imprevistos da sua experiência pessoal, do que dos trabalhos e lições verbais que lhe são impostos (...)

Esta é uma pequena listagem de princípios pedagógicos que Joaquim Tomás pôde compilar resultantes do seu contacto em Genebra nomeadamente com a educadora Audemares.

Em Madrid tinha visitado os Grupos Escolares de Cervantes e do Príncipe das Astúrias, observadas com tanto rigor que, no final, o autor se permitiu estabelecer uma comparação sobre o funcionamento das duas instituições e justificar as diferenças da prática da directividade usada numa delas, enquanto na outra se optava por uma liberdade mais responsabilizante.

Visitou também escolas em Barcelona, em Bruxelas na Bélgica, em Lille e em Paris, países onde colheu notas de muito interesse para o progresso do ensino em Portugal, sobretudo no que toca à valorização e empenhamento do aluno na sua aprendizagem.

"O essencial é fazer do aluno não um simples receptor de conhecimentos, mas um investigador e inventor deles. O seu espírito curioso é como um conquistador que tem necessidade de marchar de conquista em conquista; só as coisas que ele descobre o interessam porque vê nelas o resultado dos seus esforços e a obra da sua própria iniciativa (...)"[5].

E termina o discurso do trabalho a que nos temos vindo a reportar referenciando a solidariedade dos povos, onde não pode haver lugar para os ociosos e apáticos ou indiferentes, porque a civilização é uma obra de cooperação e o homem que não coopera com os seus semelhantes defrauda o património comum.

Tendo exercido as suas funções oficiais em período de disciplina férrea própria da ditadura, Joaquim Tomás procurou exercer a sua missão profissional docente à luz de uma pedagogia de abertura que ia alimentar na experiência estrangeira, guiado pela doutrina cristã que professava na sua qualidade de sacerdote. A sua vasta obra escrita está cheia de provas desta simbiose.

[5] Idem, idem, p. 267

Habilitação para o Magistério

Francisco Goulão (ESECB/IPCB)

Quando em França o ensino estava especialmente entregue às congregações religiosas e em Inglaterra às forças locais e corporações, em Portugal, por força da lei de 6 de Novembro de 1772, colocou-se o ensino primário sob a inspecção da Real Mesa Censória, criando-se 479 lugares para mestres "régios" de ensinar a ler, escrever e contar, pagos pelos cofres reais, através do imposto do subsidio literário, resultante do agravamento dos preços do vinho, aguardente e vinagre. Foi obra de D. José e de seu ministro Sebastião José, Marquês de Pombal.

E assim foi pacífica em Portugal a criação do ensino público, enquanto em França foi necessário desenvolver luta tenaz contra os detentores do ensino privado, que viam os seus interesses em risco com a sua secularização. Ficou conhecida na história pela Luta Escolar do século XIX, luta que durou pela menos até 1881/2, com a implantação do laicismo, em oposição à corrente conservadora das congregações religiosas. Pode, pois, afirmar-se que em França a luta durou cerca de um século, tendo a seu início na Revolução em 1789. A título de exemplo, poderei lembrar que o mestre-escola devia obediência às autoridades religiosas; especialmente ao bispo que gozava do privilégio de fazer as nomeações para o cargo de professor.

Em Portugal, o professor do ensino primário teve de enfrentar outros obstáculos e dificuldades e levou muito tempo a ser considerado e apreciado. E quase poderemos interrogar-nos se esse momento terá alguma vez acontecido, face às vicissitudes desenroladas em volta dos, estabelecimentos de formação de professores.

Havia, na realidade, um trabalho difícil a executar, quer formando bons e dedicados professores, quer incentivando as autoridades civis e escolares a fomentarem o acesso à Escola. As estatísticas, os relatórios oficiais, as dificuldades de recrutamento de amanuenses e pessoas habilitadas para o desempenho de funções públicas na paróquia ou na sede do concelho são exemplos das carências sentidas na administração da causa pública.

E era uma necessidade geralmente sentida, criticada pelas mais diversas formas:

> "Como querem que despontem/Os frutos na escola aldeã, /Se o nome do mestre é Ontem/E o discípulo Amanhã!
>
> Como é que há-de na campina/Surgir o, trigal maduro/Se é o passado quem ensina/O b... a... ba ao futuro!"
>
> De *A Musa em férias,* Guerra Junqueira

Recrutamento. As denominadas Escolas Normais, preconizadas pela legislação da 1.ª Constituição Portuguesa, de 1822, criadas e extintas por Rodrigo da Fonseca Magalhães em 1835, fundadas por Passos Manuel em 1836, refundadas por Costa Cabral em 1844, só a partir de 1860 começaram a dar os seus primeiros passos e somente nas cidades de Lisboa e Porto. Em 22 de Dezembro de 1894 estavam reduzidas a duas em Lisboa, duas no Porto e a duas escolas de habilitação para o magistério, uma em Évora e outra em Vila Real.[1]

Relativamente ao interior do País, o panorama foi sempre sombrio, eivado de dificuldades, locais ou nacionais.

Sendo a legislação vigente, sobre o tema, extensível a todos os distritos, pode dizer-se que a evolução instrutiva foi paralela em todo o país, muito lenta e semelhante, quando não idêntica. Apesar de o legislador (por ex: D. António da Costa, Rodrigues Sampaio, etc.) ter procurado estender os

---

[1] Dias, J. Simões, *A ESCOLA PRIMÁRIA EM PORTUGAL* – Ensaios de Crítica e História, Edição da Educação Nacional, Porto, 1897, p. 139

benefícios da Escola a todos distritos administrativos, pode afirmar-se que a regulamentação do ensino primário e normal com incidência efectiva na formação dos futuros professores do, ensino primário a colocar no interior de Portugal, só pôde começar a sua acção a partir do Regulamento aprovado pelo decreto real de 18 de Junho de 1896, determinado pela Lei de 22 de Dezembro de 1894, constituindo a parte II do Regulamento com o título de Ensino Complementar[2] e Cursos de Habilitação para o Magistério, legislação que começou a ser concebida a partir de 18 de Junho de 1896. Resguardando este tema para desenvolvimento posterior, vejamos como se fazia o recrutamento de professores antes da abertura das escolas de habilitação para ao magistério primário ou das denominadas escolas normais[3].

A realidade obrigou a que fossem tomadas medidas de improvisação de recrutamento de professores para provimento das vagas surgidas, apesar de consignadas na lei oficial a criação e manutenção de escolas normais. A propósito da ineficácia do Conselho Superior de Instrução Pública, a funcionar em Coimbra desde 1844 (Reforma de C. Cabral) até à sua transferência para Lisboa em 1859, é D. António da Costa que nos fornece elementos elucidativos: "Este período deu de si três regulamentos. (...) O da escola normal de Lisboa não conseguiu que ela se abrisse durante dezassete anos, apesar de pagos anual e integralmente os seus professores"[4], isto é, a

---

[2] Ensino Complementar, leccionado em Escolas Complementares de algumas sedes de distrito e por vezes de concelho, era um aprofundamento de habilitações normais do ensino primário, destinado a quem se queria candidatar a lugares da função pública, municipal, comércio, indústria ou serviços.

[3] A partir de, 1851 havia apenas uma época anual de exames para avaliação das habilitações académicas e pedagógicas dos candidatos, exames realizados na sede do distrito administrativo e presididos pelo Comissário de Estudos. A partir de 1868 passou a haver duas épocas anuais.

[4] COSTA, D. António, *História da instrução Popular em Portugal,* Editora Educação Nacional, Porto, 1935, p. 172.

Escola esteve criada, com professores nomeados e pagos pontualmente durante 17 anos, sem funcionar. E faziam falta professores!

Finalmente, surgem os diplomas legais publicados no Diário do Governo autorizando a instalação e funcionamento das escolas de habilitação para o magistério primário a instituir em vários distritos do País.

A de Castelo Branco foi criada por decreto de 3 de Dezembro de 1897, publicado no Diário do Governo de 29 de Dezembro do mesmo ano. Em 1909, em vésperas da implantação da República, eram 17 as escolas distritais de habilitação.

Esclareça-se, em abono da verdade, que a vida destas escolas, desde a sua criação em finais do século XIX até à sua extinção conjunta em 1926, nunca foi tranquila, quer pelas dificuldades financeiras e materiais vividas, quer pelas oscilações de frequência sempre sob a ameaça de encerramento, quer pelas dificuldades de recrutamento de professores prestigiados, quer ainda pela falta de um mínimo de condições de trabalho e dificuldades, económicas, do Povo.

Mas o grande calvário das escolas de formação de professores, pode sem receio afirmar-se, precipitou-se com os acontecimentos do golpe político-militar de Sidónio Pais, que lançou o caos quase em todas elas, nomeadamente na de Castelo Branco[5], cuja Escola esteve praticamente inactiva durante um ano lectivo, tendo apenas funcionado para efeitos de avaliações de exames de admissão e de finalização de curso.

Esta Escola funcionou em Castelo Branco desde 1898 até 30 de Junho de 1926, data da sua extinção oficial. Inicialmente foi designada Escola de Habilitação Distrital para o Magistério Primário, a partir de 1913/14, Escola Normal e, com a Reforma de Leonardo Coimbra, Escola Primária Superior.

---

[5] Ver *Instrução Popular na Beira Baixa* – A 1.ª Escola Normal de Castelo Branco, (prelo) do autor.

A Filosofia Pedagógica de Manuel Antunes

Ernesto Candeias Martins (IPCB/ESECB)

Este escritor filósofo e pedagogista nascido na Sertã (1918) e falecido em Lisboa (1985), ingressou no Seminário da Companhia de Jesus (Guimarães, em 1931), que entrou no noviciado em 1938 em Alpendurada, licenciou-se em Filosofia no Instituto Superior Beato Miguel de Carvalho (Braga, em 1943) e em Teologia na Fac. Teologia de Granada, ordenando-se sacerdote em 1949, sendo colaborador e director da Revista '*Brotéria*' (pseudónimos de João Sobreira, Fernando Outeiro, Carlos Isna, Silva Nesperal, sendo estes apelidos sublinhados correspondentes aos nomes de aldeias do concelho da Sertã).

O Padre Manuel Antunes teve uma grande craveira intelectual, científica e cultural, tendo leccionado várias disciplinas na Fac. de Letras de Lisboa, constituindo-se num exímio pensador sobre o pensamento filosófico-pedagógico português (Séc. XV-XVI), que se orgulhava de ser professor porque '(...) *me pareceu ser serviço que poderia prestar à comunidade*'. Apresenta uma atitude dialogal, fruto da sua dimensão filosófica na procura da unidade existencial (diálogo entre o saber e o viver, entre a filosofia e as outras ciências), constituindo-se num 'semeador de interrogações'. Uma das suas facetas educacionais menos investigada, a parte da dimensão literária (de crítico), é sua vertente pedagógica personalista e situada, isto é a sua antropagogia (filosofia antropológica e cultural) a visão global do homem.

Na verdade Manuel Antunes está impregnado de um personalismo e humanismo, cuja preocupação se centra na pessoa humana, nos seres de carne e osso à maneira de Ortega e Gassett, um ser com os seus direitos e deveres, mas seres solidários no projecto de vida. Na nossa apreciação

à sua pedagogia personalista (influência de Mounier), são indicadores hermenêuticos de análise a sua oposição ao homem-máquina e ao homem--espuma, emergindo desta luta o homem-pessoa (ser livre, responsável, previsor, activo, determinado, consistente). No fim de contas os dois primeiros são homens alienados, alheados da humanidade. Neste ponto essencial aparece a sua dimensão pedagógica ou educacional: a contribuição da educação para a entrega do homem a si próprio. O HOMEM-PESSOA é aquele que é o sujeito em vez de objecto, pessoa em vez de coisa, molécula viva, orgânica e consciente.

A sua análise crítica está impregnada de um personalismo cristão, defendendo a multidão solidária (homem unidimensional, numa sociedade multidimensional). Concorda com a filosofia educacional expressa na Declaração dos Direitos do Homem, o direito à educação e à cultura e à justiça. Cremos que este ponto de utilização das filosofias do sujeito, como por exemplo, a antropologia personalista, o anti-totalitarismo contra os monstros contemporâneos (fascismo, nazismo, comunismo e apartheid), o estado democrático (mediação pedagógica do Estado), a defesa da pessoa da família e da Nação face ao Estado são merecedores de investigações.

Para este sertanense o ensino deve ser nacional: '(...) *é a Nação que ensina e é ensinada, não o Estado*'. No centro do processo educativo é a pessoa humana, cada educando. A família, a Nação, o educador e o educando estão sujeitos à Verdade (relação pedagógica entre mestrediscípulo). Advoga por um ensino plural e livre contra o monopólio estatal da educação. Para ele a educação não se reduz à educação escolar, mas também a não--formal/informal, destacando-se o papel da informação na criação da sociedade democrática e pluralista. Neste sentido, aceita a diversidade de ideias, a interculturalidade, já que a educação tem a missão de cultivar o espírito crítico (situação existencial e histórica).

Efectivamente, este pedagogista intrinsecamente democrático, impregna todos os seus escritos com esse ideal democrático e de cidadania. A educação contribui a dar à sociedade cidadãos participativos e responsáveis e solidários e esses ideais aprendem-se na escola.

O poder está ligado à política e daí a relação acidental desta com a pedagogia. As suas reflexões pedagógicas e políticas implicam a presença de um projecto educativo (teoria e praxis pedagógica). No mundo contemporâneo um dos poderes é a educação, tal como a ciência, a tecnologia, a economia (política) e a estratégia militar. Por isso, a educação pode contribuir para a 'nocividade' (desumanização) ou para promoção social e pessoal.

Em suma a relação entre a antropagogia com a antropologia é situacional, segundo os âmbitos ou horizontes humanos. É imperativo escolher as direcções da personalidade. A escolha pessoal e situada é a opção para melhor e para pior de cada ser humano (a presença da circunstância de Ortega). Por fim, o pensamento do Padre Antunes apoia-se na dialéctica do tempo na educação, procura o equilíbrio (a 'mesótis', da ética e lógica de Aristóteles), a harmonia da tensão passado-presente-futuro na realidade educativa. O homem moderno tende a mover-se na direcção do futuro (vive no horizonte do futuro), com um projecto axiológico.

A nossa época é por excelência a era dos jovens, e, por isso, para o Padre Antunes é a era da educação. Apostar e acreditar no poder da educação, implica uma pedagogia de hoje (antropagogia), que tem de ser construtora do homem de amanhã (pedagogia prospectiva).

Faria de Vasconcelos: Precursor da aliança Educação e Identidade cultural nos países Ibero Americanos

Maria Adelaide Salvado (ESECB/IPCB)

«Educar um índio à espanhola não é educá-lo, mas domesticá-lo, pervertê-lo; educá-lo à índia isso sim é educar, porque é formá-lo na fonte viva da sua personalidade»

São palavras de Faria de Vasconcelos escritas em 1922, precursoras, passados setenta anos, de uma frutuosa experiência pedagógica levada a cabo em Tenta, povoação do Equador. Região habitada pelos índios Saraguros, marcada pelo fracasso e insucesso escolar dos seus jovens, lançou-se em 1992, com a colaboração da UNESCO e da Organização não governamental «Tradição para amanhã», numa inovadora experiência pedagógica.

Conscientes de que o fracasso e insucesso enraizavam na desarticulação entre os objectivos do sistema educativo vindo de Quito e a realidade vivencial das crianças de Tenta (obrigadas a deixarem à entrada na Escola a sua língua – o quechua –, os ensinamentos recebidos de seus pais e até o próprio vestuário tradicional), os responsáveis da região tentaram uma nova via. Adaptaram os programas oficiais à realidade da vida local, contrataram professores na comunidade, construíram uma escola segundo a sua técnica de construção tradicional. O trabalho de estreita colaboração entre a Escola e a Comunidade deu frutos e, pela primeira vez, as crianças de Tenta ingressaram no Ensino Secundário numa cidade próxima.

Motivo de particular orgulho para Castelo Branco se reveste esta experiência pedagógica. Na verdade, a aliança entre Escola-Comunidade, e o respeito pela cultura e identidade cultural dos índios, implementada em Tenta nos últimos anos do século XX, mais não são do que a concretização de princípios já enunciados pelo grande pedagogo, natural de Castelo Branco, António Sena Faria de Vasconcelos, num livro em que relata as memórias dos anos que viveu nas terras dos Andes.

Tal como Amato Lusitano e tantos outros beirões, António Sena Faria de Vasconcelos foi viajante do mundo, deixando em vários países da América Latina as marcas do seu saber e da sua sensibilidade: em Cuba (1915-1916) foi Inspector Especial da Saúde e do Benfazer; na Bolívia organiza e dirige a Secção de Psicologia do Instituto Normal Superior de La Paz, reorganiza a Escola Normal de Sucre, onde lecciona a partir de 1918 as cadeiras de Psicologia, Metodologia e Moral. A sua acção pedagógica e didáctica materializa-se por esta época na multiplicidade de conferências, colaboração em revistas cujos artigos cobrem temas tão diversos como a organização das escolas, problemas psicopedagógicos, relações entre matemática e psicologia, até à metodologia das Ciências Naturais. Grande humanista, bom conhecedor da alma humana, as conferências dirigidas aos jovens encerravam sempre uma mensagem de esperança e uma meta de vida. São da conferência *El Ideal* estas palavras a que o rodar dos anos não apagou o frescor:

> «*Amar no es sólo perseverar en si y acrescentarse, sino tambien perseverar y acrescentarse en los demás. El que ama escucha en si germinar la eternidad, florecer el infinito y murmurar la immensidad de las fuerzas universales*».

V Encontro Ibérico de História da Educação
V Encuentro Iberico de Historia de la Educación

"Renovação Pedagógica/Renovación Pedagogica"

Apoios – Patrocínios

	Instituto Politécnico de Castelo Branco
	Fundação Calouste Gulbenkian
	Fundação para a Ciência e Tecnologia - FACC
	Câmara Municipal de Castelo Branco
	Câmara Municipal do Fundão
	Câmara Municipal de Idanha-a-Nova
	Governo Civil do Distrito de Castelo Branco
	Embaixada de Espanha
BBVA	Banco Bilbao Viscaya e Argentaria
	Cafés Delta
	Águas Fonte da Fraga
	Alma Azul
	Junta de Freguesia de Castelo Branco
	Escola Superior de Educação
	Escola Superior de Artes Aplicadas
	Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova
	Escola Superior Agrária
	Ensino Magazine
	Cooperativa de Produtores de Azeite de Malpica do Tejo
	Cooperativa de Queijos de Idanha-a-Nova

Título
Actas do V Encontro Ibérico
de História da Educação

Coordenador
Ernesto Candeias Martins

Edição
Alma Azul
Coimbra | Castelo Branco
Março 2005

Apoio na Edição
CASTELO BRANCO
Câmara M. de Castelo Branco

ISBN: 972-8580-89-4

Dep. Legal: 224501/05

Impressão
Gráfica de Coimbra, Lda.