

Exíllios e Viagens

ideários de liberdade e discursos educativos

Portugal-Espanha séc. XVIII-XX

MARGARIDA LOURO FELGUEIRAS E ANTÓN COSTA RICO
(Eds.)

Exílios e Viagens

ideários de liberdade e discursos educativos

Portugal-Espanha séc. XVIII-XX

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ CIIE- FPCE-UP
Sociedad Española de Historia de la Educación

Título

Exílios e viagens: ideários de liberdade e discursos educativos.
Portugal-Espanha, séc. XVIII-XX

Organização

Margarida Louro Felgueiras e Antón Costa Rico

Autores: Luís Reis Torgal, António Viñao Frago; Fernando Machado, Julio Ruiz Berrio, Justino Magalhães, Áurea Adão, José Ignacio Cruz, António Candeias, Patrícia Delgado Granados, Antón Costa Rico, Ana Benavente.

© 2011, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Rua João de Deus, 38 - 4100 Porto

Telef: (351)226009525

Capa

Raquel Felgueiras

Edição

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e CIE/FPCE-UP

1000 Exemplares

Apoio à publicação

Fundação Calouste Gulbenkian, FCT- Fundação para a Ciência e Tecnologia,
Reitoria da Universidade do Porto

Execução gráfica

SerSilito

Depósito Legal

333938/11

ISBN

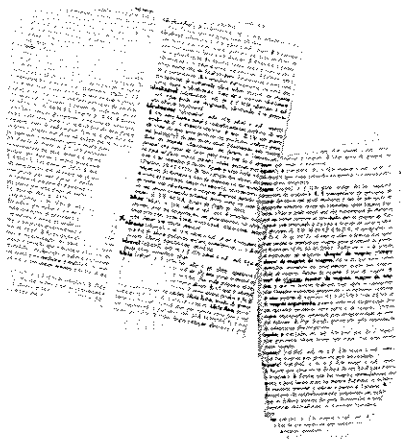
978-972-8614-15-7



Summary

- 7 Nota de Abertura
Margarida Louro Felgueiras; Antón Costa Rico
- 11 Educação, liberdade e relações internacionais. Ideais, ideologias e práticas políticas do fim do século XVIII. Aos inícios do século XXI
Luís Reis Torgal
- 43 Mirándose en espejo ajeno. Viajes, educación y pedagogía en España desde finales del siglo XVIII hasta 1936
Antonio Viñao
- 61 Dois projectos educativos de modernidade em torno de fidalguias: O Viageiro Pina e Proença e o Exilado Garrett
Fernando Augusto Machado
- 85 La formación pedagógica en el exilio de un educador nacional. El caso de Pablo Montesino.
Julio Ruiz Berrio
- 103 Nacionalismos e Iberismo na Formação dos Sistemas de Ensino Peninsulares
Justino Magalhães
- 119 As viagens de educadores portugueses no século XIX: dos estágios de formação específica às visitas de estudo
Áurea Adão

- 137 El exilio pedagógico español de 1939.
Datos, reflexiones e interpretaciones
José Ignacio Cruz
- 157 Anarquismo, sindicalismo e educação no 1º terço do século XX em
Portugal: Os “alternativos”?
António Candeias
- 173 Memoria y exilio: el colegio madrid de México y su proyección edu-
cativa
Patricia Delgado Granados
- 193 Célestin y Èlise Freinet y su influencia entre el profesorado Español
(1926-1975)
Antón Costa Rico
- 217 Entrevista a Ana Benavente
Margarida Louro Felgueiras e Anabela Amaral
- 229 Notas biográficas dos autores



Nota de Abertura

Margarida Louro Felgueiras
Antón Costa Rico

As viagens e os contactos que elas propiciam foram sempre um meio de enriquecimento cultural, pela troca de ideias, pelo confronto de culturas e suas formas de vida. Com origem em desígnios pacíficos de comércio, de turismo ou em projectos de dominação política e económica, geraram cruzamentos e mestiçagens culturais. A consciência deste facto tem vindo a multiplicar os olhares sobre essas experiências e trajectórias quer ao nível dos estudos literários quer de outros ramos do saber.

Entre os que viajaram nos séculos XVIII ao XX, muitos foram forçados ao exílio para salvar a vida ou pela intolerância e estreiteza cultural dos seus países. No estrangeiro mantiveram contactos com amigos e familiares, dando a sua visão das sociedades que os acolheram, confrontando-as com as realidades vividas em Portugal e Espanha. A circulação de pessoas, portadoras de culturas e de ideários constituídos pela vivência em mundos diferenciados promoveu a apropriação de traços culturais e a sua estruturação compósita. Dentre esses elementos, a forma escolar foi, desde o surgimento das “economias mundo”, um instrumento de aculturação ao serviço das culturas dominantes. Simultaneamente, ao ser apropriada gerou cruzamentos culturais, que no jogo de forças sociais a nível local, nacional e internacional deram forma às sociedades contemporâneas. Serviu, principalmente desde o século XIX, como instrumento de medida do progresso das sociedades, permitindo-as classificar na escala que ia da barbárie à civilização. Mas a circulação e a mestiçagem dos discursos, práticas e ideários educativos ou outros, efectivam-se através do contacto entre pessoas, que funcionam como filtros e passadores culturais.

Num momento em que se discute a questão da memória e do esquecimento sobre as atrocidades do século XX, pareceu-nos oportuno escrutinar

como os ideários de liberdade se configuraram na História da Educação dos países ibéricos.

Entre os viajeros da liberdade e da cultura pretendemos referenciar aqueles, que forçados por exílios, se viram afastados dos seus países (Espanha e Portugal) e acreditaram que por meio do debate de ideias sobre a educação poderiam contribuir para o seu progresso e para a obtenção de um clima de liberdade. Ao fazê-lo, procuramos aliar ao dever de memória uma análise serena, de longa duração, sobre as relações e implicações dos ideários, neste caso de Liberdade, nos discursos educativos de ambos os países. De igual modo, referimos os que por diversos motivos, desde o século XVIII ao XX, empreenderam deslocações e contactos com outros países e funcionaram como mediadores de modelos e propostas educativas.

Foi este o tema do VII Encontro Luso-Espanhol de Historiadores da Educação, que se realizou na cidade de Paredes, Portugal, de 18 a 20 de Setembro de 2009. Reuniu cerca de cinquenta investigadores de Portugal e Espanha, teve como objectivos analisar, partilhar e reflectir os contributos de alguns desses ideários e discursos educativos, que se traduziram em propostas, e a forma como estas foram concretizadas, debatidas ou recusadas pelos seus concidadãos. Promovido pela Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) e pela Sociedad Española de Historia de la Educación e realizado pelo Núcleo de Educação, História e Museologia do Centro de Investigação e Intervenção Educativas – CIIE, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, o Encontro teve o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), da Reitoria da Universidade do Porto, da Câmara Municipal de Paredes e da Caixa de Crédito Agrícola de Paredes. Devemos um agradecimento particular ao Dr. António Barroso, da Comissão Organizadora, pela colaboração inextinguível para que esse evento fosse possível.

O livro *Exílios e viagens: ideários de liberdade e discursos educativos. Portugal-Espanha, séc. XVIII-XX* reúne um conjunto de textos de historiadores espanhóis e portugueses, convidados para o efeito por ambas as Sociedades, que procuram inscrever os contributos desses protagonistas na experiência educativa dos nossos países. Ao fazê-lo acabamos por retratar as formas como as nossas sociedades conseguem lidar com os dilemas que os ideários de liberdade enfrentaram no passado e no presente. Desejamos que a presente obra seja um ponto de partida para o alargamento da análise de diferentes exílios e formas de contacto e dos seus contributos para a apropriação de ideais e modelos educativos.

Dos textos apresentados salientamos a ênfase com que em Espanha se debate e estão presentes os exílios, enquanto que em Portugal se prefere olhar sobretudo as viagens, tendo-se dificuldade, ainda, de inscrever os exílios e os exilados na nossa realidade social.

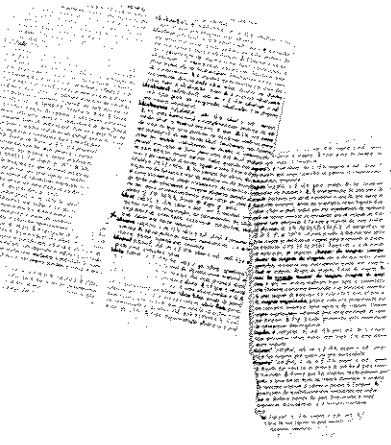
A obra encontra-se organizada cronologicamente, existindo para cada época tratada pelo menos dois textos – um português e um espanhol. Os dois primeiros, da autoria de Luís Reis Torgal e de António Viñao Frago, abordam a temática dos exílios e das viagens de forma abrangente, procurando enquadrar os textos seguintes, organizados do século XVIII ao século XX. O século XVIII e XIX foram abordados por Fernando Machado e Julio Ruiz Berrio, incidindo no contributo de autores consagrados, como Pina e Proença, Garrett ou Pablo Montesino, tendo Justino Magalhães procurado definir um quadro organizador para ordenar, *no binómio modernização/sistema escolar, três gerações assinaladas pela mobilidade, mas distintas pela tónica de afectação: estrangeirados, exilados, emigrados*. Áurea Adão aborda as viagens pedagógicas (visitas e estágios) que no final do século XIX foram consideradas importantes para “alargar e modificar as ideias adquiridas, ver a realização prática delas, observar métodos de ensino” e introduzir novos domínios científicos.

O Século XX é abordado por José Ignacio Cruz Orozco que elegeu a trajetória do exílio republicano espanhol de 1939, para o analisar a partir da perspectiva dos exilados e o modelo de escola republicana por que tinham lutado; por Patricia Delgado Granados, que a partir das memórias de exilados congregados no Colégio Madrid do México procurou recuperar o passado recente, como exercício de justiça face aos exilados e, simultaneamente, um exercício didáctico de consciencialização do significado da História no presente, que permita conhecer os factos históricos e forjar um critério moral e político; Antón Costa Rico traça a influência da pedagogia Freinet entre o professorado espanhol, que remonta a 1926, e a difusão que os mestres republicanos fizeram no exílio, em diversos países da América Latina.

No caso português, o século XX foi tratado por António Candeias em *Anarquismo, sindicalismo e educação no 1º terço do século XX em Portugal: os “alternativos”*? Este foi talvez dos últimos textos escritos por António Candeias, pelo que a sua publicação toma a forma de uma pequena homenagem ao colega e historiador interventivo que foi, revelando aqueles que propondo alternativas foram silenciados e esquecidos. Relativamente à segunda metade do século XX, dado a escassez de estudo e debate sobre esse período em Portugal, recorreremos ao contributo de Ana Benavente, que viveu exilada na Suíça e que no regresso a um país a viver em Liberdade protagonizou nos anos

90, em Portugal, políticas de mudança no campo educativo. Ana Benavente, que conjuntamente com outros companheiros de exílio, prepara um livro com testemunhos dessa época, aceitou responder a uma entrevista que lhe dirigimos por escrito. É um testemunho na primeira voz, que ao fechar este volume abre para a necessidade de recolher outros, de mapear trajectórias e experiências, de preservar fontes e desocultar processos sociais sofridos, que nos reconduziram a ideários e sobretudo a práticas de libertação e de Liberdade. Recuperar estas memórias de diáspora permitirá inscrevê-las nas nossas práticas sociais, como processo de conscientização, onde a educação e a memória colectiva tem um papel central.

Agradecemos o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e da Reitoria da Universidade do Porto, que tornaram possível esta publicação.



Educação, liberdade e relações internacionais

Ideais, ideologias e práticas políticas do fim do século XVIII Aos inícios do século XXI

Luís Reis Torgal¹

Resumo:

Correspondendo ao desafio do tema proposto, desejei apenas questionar o sentido da Liberdade em alguns discursos educativos, mostrando que, desde o século XVIII até ao presente, a ideia de “Liberdade” é um conceito complexo e contraditório, não só do ponto de vista teórico, mas sobretudo na prática. Por vezes, a “liberdade” é um meio para criar situações de promiscuidade entre o público e o privado e não pretende ser um motor ao serviço do ensino, mas sim de propósitos inconfessados. Além disso, mesmo em sentido de ideal, verifica-se por vezes recuos explicados pelos condicionalismos. Por outro lado, a teoria da centralização, pelo menos aparentemente contrária à ideia de Liberdade, pode ser tanto um motor de políticas educativas, como forma de organização de um “sistema” ao serviço de “certas políticas educativas”, efectivamente contrárias à ideia de educação em liberdade. Os próprios conceitos e práticas de internacionalismo e de globalização podem ser entendidos de forma ambígua, tanto gerando concepções de livre contacto entre povos, no âmbito da educação, como da ciência e da cultura, como fórmulas de “enquadramento” e de “burocratização”, contrários à livre reflexão crítica, que constitui a essência da ideia da Educação.

Palavras-chave: educação e liberdade; ideologias e práticas políticas, internacionalismo, globalização

Abstract:

Responding to the challenge of the proposed topic, it was my wish to just question the meaning of Freedom in some educational discourses, showing that, from the 18th century to present days, the idea of “Freedom” is a complex and contradictory concept, not only from the theoretical viewpoint, but especially in practice. Sometimes, “freedom” is a means to create situations of promiscuity between the public and private spheres and does not intend to be a lever to teaching, but rather to concealed purposes. Moreover, even in a sense of ideal, there are sometimes downturns explained by constraints. On the other hand, the theory of centralization, at least apparently contrary to the idea of Freedom, may be both a lever of educational policies and a way of organizing a “system” serving “certain educational policies”, actually contrary to the idea of education in freedom. The very concepts and practices of internationalism and globalization may be understood in an ambiguous way, both generating conceptions of free contact between people, in education, science and culture, and formulas of “framework” and “bureaucratization”, contrary to free critical thinking, which constitutes the essence of the idea of Education.

key Words: education and freedom; ideologies and political practices; internationalism; globalization .

¹ Professor catedrático aposentado da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, coordenador de investigação do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20).

As reformas da “educação” e o centralismo iluminista

A ideia de Liberdade deveria pautar todas as concepções nobres de Educação, mas, na verdade, há uma certa contradição no domínio dos conceitos e das práticas, que leva a uma limitação do que parece ser um ideal indiscutível, mas também uma ideia de grande complexidade.

Assim, não é a liberdade de ensino que pauta as concepções de Educação no Iluminismo do século XVIII. Pelo contrário, para se opor às “liberdades” de ensino das ordens religiosas, os “déspotas Iluminados” tentaram cerceá-las, terminando com escolas e universidades em nome de uma ideologia regalista e secularizadora. Assim, sugeriram os “professores régios”, estadualizaram-se escolas, extinguiram-se outras. Tal sucedeu no tempo do Marquês de Pombal, como no caso espanhol, pois se em Portugal se decretou o fim da Universidade jesuítica de Évora (a Companhia de Jesus foi expulsa em 1759), em Espanha vimos serem eliminadas algumas pequenas universidades ligadas a congregações religiosas. Ao mesmo tempo a reforma da Universidade de Coimbra pautava-se por uma lógica de transformação, de progresso científico e de centralização, marcada pela publicação do *Compêndio Histórico*, que denunciava o “estado” da Universidade numa visão oficial, pela vinda do Marquês a entregar em mão os novos Estatutos (1772) e pela figura do Reitor-Reformador, D. Francisco de Lemos (natural do Rio de Janeiro), que simbolizou o controlo do Estado sobre a Universidade. Londres e Viena tinham sido os postos diplomáticos do Conde de Oeiras, onde terá apreendido algumas das ideias que procurou pôr em prática e onde terá conhecido o movimento reformador das universidades e do ensino, inclusivamente na vizinha Itália. É afinal a aprendizagem das viagens, que, todavia, nem sempre explica a visão moderna da cultura e do ensino, marcada na historiografia portuguesa pelo conceito de grande divulgação de “estrangeirados”, ainda que historiadores como Jorge Borges de Macedo (*Estrangeirado: um conceito a rever*, Lisboa, Edições do Templo, 1979), já há muito, tivessem tentado recentrar a ideia.

O certo, porém, é que alguns estrangeiros, mais precisamente italianos, especialmente formados no domínio das “ciências naturais”, vieram então para Portugal, a fim de ocuparem lugares na Faculdade de Medicina e nas novas Faculdades de Matemática e Filosofia. São os casos Luigi Chigi, italiano que já exercia clínica no Porto e a quem foi concedido o grau de doutor, Michele Antonio Ciera, natural do Piemonte, que chegou a ser director da Faculdade de Matemática e a quem se devem importantes trabalhos no domínio de demarcação geodésica em Portugal e no Brasil, Michele Fran-

zini, de Pádua, lente de Cálculo e de Foronomia (ou Mecânica), que deixou trabalhos importantes no âmbito da estatística e da meteorologia, Giovanni António Dalla Bella, paduano, que se tornou lente de Física Experimental, e Domenico Vandelli, também de Pádua, lente de Química e História Natural, que foi o primeiro director do Jardim Botânico da Ajuda e a quem se deve a fundação de uma fábrica de faianças em Coimbra (exilou-se no tempo das invasões por suspeita de simpatia com os franceses).

Por outro lado, é conhecida a influência de novas concepções pedagógicas dos chamados “estrangeirados” na reforma do ensino, em especial por parte de Luís António Verney, clérigo de ordens menores, que em Roma, cuja universidade *Sapienza* frequentou, escreveu o seu texto fundamental, o polémico e antijesuíta *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), e António Nunes Ribeiro Sanches, judeu de Penamacor que se formou em Salamanca, que foi médico da corte na Rússia e que acabou por se radicar em Paris, autor de várias obras, entre as quais se costuma citar, pela sua repercussão e divulgação, o *Tratado da Conservação e Saúde dos Povos* (1756), *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (1760) e *Método para Aprender a Estudar a Medicina* (1763).

De qualquer modo, pode dizer-se, sem entrarmos em pormenores de organização, que as reformas pombalinas foram a primeira tentativa para formar um “sistema de ensino”, com uma filosofia de centralização, quebrando com a desorganização e com as “liberdades” concedidas a instituições e, sobretudo, à Igreja e, em especial, às ordens religiosas, não esquecendo que muitos clérigos seculares e oratorianos participaram neste movimento.

Na sequência e muito para além do “absolutismo pombalino” – lógicas de coordenação e centralismo

A formação da Junta da Directoria-Geral dos Estudos e Escolas do Reino, criada em Coimbra em 1794, mas a funcionar de facto só em 1799, no reinado de D. Maria I, veio marcar uma história longa de tentativa de coordenação da educação que teve os seus antecedentes, no período pombalino, em instituições sediadas em Lisboa, como a Real Mesa Censória. Na verdade, os órgãos directores da “Instrução Pública” (conceito então mais usado, cujo significado referiremos) deambularam de Coimbra para Lisboa e de Lisboa para Coimbra, em várias circunstâncias políticas, até que, no tempo do Fontismo, em 1859, caracterizado por uma acção de desenvolvimento em vários campos, se instalou definitivamente em Lisboa, sob o nome de Direcção-Geral de Instrução Pública, assessorada por um Conselho Geral

de Instrução Pública. O ministério do Reino passou a superintender nesta organização, apesar de terem havido tentativas efémeras de construir um ministério próprio, em 1870, sendo nomeado ministro um neto do Marquês de Pombal, D. António da Costa, e em 1890, sendo então nomeado para essa pasta o professor de Direito de Coimbra João Marcelino Arroio, que foi para além disso, um melómano, tendo dirigido o Orfeon Académico.

De 1910 a 1913, já na vigência da I República, as funções de direcção da Instrução Pública foram da competência do Ministério do Interior, que sucedeu ao Ministério do Reino e só em 1913, durante o governo de Afonso Costa, foi criado o Ministério da Instrução Pública, transformado em Ministério da Educação Nacional (1936), durante o período das grandes transformações do Estado Novo, o “fascismo à portuguesa”, no tempo do ministério do professor de Coimbra Carneiro Pacheco. Há, pois, para além de uma natural intenção de coordenação central da instrução pública ou da educação (expressões que, obviamente, não são coincidentes), um projecto de centralização que conhece várias cambiantes culturais e políticas, que vão dos ideais e das ideologias liberais e republicanas a uma lógica de tipo corporativo estatal, autoritário e de relativa uniformização da “nação”, como sucede no salazarismo. Depois do 25 de Abril de 1974, obviamente que se sucedem também várias concepções ideológicas na base da construção de um processo democrático centralizador ou descentralizador. Em qualquer circunstância, neste caso, fica sempre de pé a ideia de “liberdade”, administrada de acordo com interesses e ideologias dominantes, e a concepção de “autonomia” das escolas e também da sua ligação a outros órgãos, como, no caso do ensino pré-escolar, básico e secundário, os municípios ou as direcções regionais, ideia essa que, de resto, se radica em concepções antigas sempre incrementadas e contestadas.

Desde 2002, no governo de Durão Barroso, e pela primeira vez em Portugal, o Ministério da Educação separou-se do Ministério da Ciência e Ensino Superior (hoje Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no governo de José Sócrates, iniciado em 2005, depois de se ter chamado Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, no breve governo de Santana Lopes, 2004-2005), ou seja, as universidades e os institutos politécnicos ficaram a ser geridos pelo seu próprio ministério e deixaram de estar subordinados, como sempre sucedeu até aí, ao ministério que superintende no ensino pré-escolar, básico e secundário, cortando assim em dois a política relativa ao ensino.

A tentativa de criar um “sistema escolar” ligado ao Estado surge, portanto, com o Iluminismo, assumindo, porém, uma faceta especial no contexto da Revolução Francesa, nomeadamente da Convenção, em que esse processo

pretendeu ser mais radical, supondo, inclusivamente, a extinção das Universidades, consideradas como “corporações de antigo regime”. Mas, não se considere que essa intenção é apenas marcada pela modernidade política liberal. Ou seja, em Portugal, para além do pombalismo, mesmo na época de D. Maria I, considerada – com alguma incorrecção – como defensora de uma lógica de “Viradeira” antipombalina e de revalorização do sector eclesiástico foram pensadas propostas de sistema de ensino. Pela Academia das Ciências, cujos estatutos foram aprovados em 1779 e que foi pensada por dois “estrangeirados” (o 2.º Duque de Lafões que se exilou em Londres devido a conflitos com o Marquês de Pombal e onde foi admitido na Royal Society, e depois de se ter batido no exército austríaco na Guerra dos Sete Anos, e o abade Correia da Serra, amigo do duque de Lafões, sacerdote formado em Itália em Direito, mas que se viria a dedicar a estudos botânicos depois da sua saída para Londres, Paris e Estados Unidos, devido às suas ligações a ideias liberais) passou o primeiro grande projecto de sistema de ensino, da autoria do matemático e militar Francisco de Borja Garção Stockler, que, ao contrário dos “fundadores” da Academia, não foi um “estrangeirado”, como não foi um liberal, antes tendo lutado contra a revolução de 1820 a partir dos Açores, onde então era governador.

Foi apresentado em 1799 à Academia das Ciências (in *Obras*, t. II, Lisboa, 1926), provavelmente com base em diversos pareceres que ali foram presentes. Stockler procurou depois, em 1816, aplicá-lo no Brasil e, durante o Vintismo, pese embora a sua posição relativamente à Revolução, foi entregue nas Cortes liberais. Dividia ele o ensino em quatro graus: o primeiro, de conhecimentos básicos, as “pedagogias”; outro de sentido eminentemente prático, destinado a agricultores, artistas e comerciantes, os “institutos”; outro dedicado ao estudo das ciências e a todo o género de erudição, os “liceus”; e, por fim, o ensino superior, as “academias”, dedicadas a todo o género de ciências, desde as ciências naturais, matemáticas e médicas, às ciências militares e náuticas, às ciências jurídico-sociais e às belas artes. É interessante sobretudo o facto de se propor pela primeira vez a formação dos “liceus”, que vão ser uma das grandes obras liberais em matéria de ensino, e a fuga à terminologia clássica de “universidade”, substituída por uma conceptologia mais geral e menos marcada pelo selo do “corporativismo”, este mais dificilmente ajustável a uma noção centralizadora e “pública” de ensino.

É, porém, durante o triénio liberal que surgirá a primeira grande leva de projectos de “Instrução Pública”, de tipo meramente reformista, tendo em atenção as medidas pombalinas, ou de carácter revolucionário. Virão do estrangeiro, como o do químico Luís Mouzinho de Albuquerque enviado

de Paris às Cortes (*Ideias sobre o Estabelecimento da Instrução Pública*, 1823, transcrito in Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues, *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*, Porto, Paisagem, 1984), serão apresentados no parlamento, como o do lente de Medicina e anatomista Francisco Soares Franco (transcrito in Áurea Adão, *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses*, Oeiras, Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982), ou serão publicados em jornais, como o do bacharel médico José Pinto Rebelo de Carvalho (publicado no jornal *O Censor Provinciano*, Coimbra, 1822-1823; transcrito in Luís Reis Torgal e Isabel Nobre Vargues, *ob. cit.*, 1984). Não os analisaremos, mas chamaremos a atenção, mais uma vez, para dois pontos que nos parecem esclarecedores. Há uma outra noção de ensino secundário diferente do ensino clássico das “humanidades” – “escolas secundárias” e “liceus” em Mouzinho e em Soares Franco, e “escolas secundárias” em Rebelo de Carvalho – e a fuga à designação de “universidades” para o “ensino superior” – “academias” em Mouzinho, “escolas especiais” em Soares Franco e “escolas centrais” em Rebelo de Carvalho.

Não será, porém, com o primeiro liberalismo que se realizarão em Portugal as reformas de ensino de cunho estrutural. Nem sequer o projecto de 1834 de Almeida Garrett, que, no Vintismo, jovem estudante e depois recém-formado, fizera as críticas mais contundentes à situação do ensino existente, teve sequência. Será só em 1835, sob o ministério de Agostinho José Freire, que se iniciam as primeiras acções políticas tendentes a uma reforma estrutural, que tem a sua aplicação durante o ministério de Rodrigo da Fonseca Magalhães. No entanto os poderes tradicionais existentes nomeadamente a Universidade de Coimbra, acabam por inviabilizá-la nos seus aspectos mais interessantes, sendo a reforma do ministério de Mouzinho de Albuquerque, que se lhe segue, uma reforma de compromisso. E de compromisso será a própria reforma do governo de Passos Manuel, saído da Revolução de Setembro de 1836. Seguir-se-ão depois, ao longo do século e acompanhando as alterações políticas que se vão processar, várias reformas. Algumas terão bastante significado em termos de inovação – são os casos da reforma dos ministérios de Costa Cabral (1844), de D. António da Costa (1870), de António Rodrigues Sampaio (1878), de José Luciano de Castro (1880) –, mas outras significarão meras reformas pontuais ou até meramente formais, senão mesmo contramedidas. Daí que se sucedam escritos de reflexão e de crítica sobre os diversos temas da Educação e Instrução, em quantidade significativa.

A liberdade de ensino e as constituições políticas – fórmulas e contradições

A “liberdade de ensino” vem, no entanto, inscrever-se nas constituições liberais, contraditando a lógica centralista e será essa concepção que permitirá o desabrochar do ensino particular, por vezes ligado a instituições religiosas.

O tema já foi afluado por Joaquim Ferreira Gomes (“O direito à educação nas constituições portuguesas”, in *Novos Estudos de História e de Pedagogia*, Coimbra, Almedina, 1986), que procurou responder à questão básica: qual o papel que à educação e à instrução foi conferido pelas constituições portuguesas ao longo do século XIX?

Analisando o *Diário das Cortes Constituintes* e depois o *Diário das Cortes* da segunda legislatura, do primeiro período liberal de 20, logo se verifica a importância que foi conferida à Instrução Pública. Poder-se-á dizer que todos os grandes debates sobre o problema aí estão representados, embora sem significativos resultados práticos. No entanto, é óbvio que, na Constituição de 1822, apesar de o tema ter aí ficado expresso, assim como havia acontecido nas constituições francesas e na Constituição de Cádiz, apenas aparece em termos gerais.

O artigo 34.º do projecto das Bases da Constituição, tal como foi lido nas Cortes na sessão de 3 de Fevereiro de 1821, dizia a este respeito, com clara influência do formulário da Constituição francesa de 1791 e da Constituição de Cádiz, que as Cortes “proverão para se formar um plano uniforme e regular de educação e instrução pública que seja comum a todos os cidadãos”. Borges Carneiro, que se revelou como um dos deputados mais radicais das Cortes, inclusivamente em matéria de ensino (mais tarde, na prisão, onde morreu, haveria de escrever um livro, só publicado postumamente, sobre o tema da Educação – *O Mentor da Mocidade, ou Cartas sobre a Educação*, 1844), chegou ainda a propor que se concretizasse esse artigo com a seguinte fórmula: “Em todos os lugares do reino se estabelecerão Escolas de Primeiras Letras onde se ensinará, além do Catecismo Religioso, as Instituições Cívicas”. É simbolicamente importante esta proposta, pois ela é reveladora do significado que foi conferido pelos liberais mais consequentes ao ensino primário e do seu desejo de comprometerem o poder político na sua concretização, bem como da sua ideia de que as escolas dessem uma formação liberal às crianças. Todavia, o certo é que – e tal também é representativo de uma reacção conservadora e de uma certa inoperância prática, e até legislativa, em matéria de ensino – esse artigo, que acabou por ter número 37.º na redacção final do projecto de Bases, terminou com esta redacção vaga: “As cortes farão e dotarão estabelecimentos de caridade e de instrução pública”.

Quanto à Constituição, verifica-se também, ao longo da discussão das propostas iniciais, a vitória da corrente que procurou uma enunciação mais vaga do articulado legal, arredando propostas mais avançadas ou, pelo menos, mais comprometidas. Também nesse debate se verifica a vitória da corrente que defendia a “liberdade de ensino”, que não foi entre os liberais portugueses, como entre os liberais franceses, uma questão pacífica, pois alguns deputados equacionavam dramaticamente a questão de saber como era possível articular tal liberdade com a ideia de uma “Instrução Pública”.

Assim, os artigos da Constituição de 1822 acabaram por ficar redigidos desta forma:

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

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

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

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

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

Mas foi o Setembrismo o movimento que realizou a primeira grande reforma de ensino. Vejamos o que diz a Constituição de 1838, que adveio desse movimento político e que constitui uma espécie de lei de conciliação entre o vintismo e a Carta. A liberdade de ensino, ainda que de uma forma mais ambígua que na Constituição de 1822, volta a ser expressa: “O ensino público é livre a todos os cidadãos, contanto que respondam, na conformi-

dade da Lei, pelo abuso deste direito” (art. 29.º). Por outro lado, continua a apresentar-se, de forma um pouco vaga, como “direitos e garantias dos portugueses”, assegurados pela Constituição: “A instrução primária e gratuita” e “Estabelecimentos em que se ensinem as ciências, letras e artes” (art. 28.º, I e II).

Em Fevereiro de 1842 a Carta é de novo posta em vigor, mas nenhum dos actos adicionais (de 1852, 1885, 1895-96 e 1907) se refere à Educação e Instrução Pública. As leis constitucionais são afinal declarações gerais de princípios, normalmente ultrapassadas pela legislação e pela prática e não raro até desrespeitadas.

Percorramos agora, nós próprios, as constituições do século XX.

A Constituição de 1911, surgida depois da Revolução Republicana de 5 de Outubro de 1910, é muito sumária (apenas 87 artigos), como sumária é a referência à Instrução Pública. Pode dizer-se que a sua ideologia está mais expressa pela ausência do que pela presença de ideias e fórmulas. Reduz-se a algumas considerações gerais em dois parágrafos do mesmo artigo, o mais longo da Constituição, o artigo 3.º do título II, “Dos direitos e garantias individuais”. Assim, pode ler-se no número 10.º: “O ensino ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares fiscalizados pelo Estado será neutro em matéria religiosa”. E no 11.º: “O ensino primário elementar será obrigatório e gratuito”. Daqui se conclui, portanto, que haveria uma fiscalização do ensino particular e uma forte limitação do ensino religioso, até porque se confirmava no número 12.º que era mantida a legislação da extinção da Companhia de Jesus e de todas as congregações religiosas e ordens monásticas. Esta fórmula, conjugada com a lei de separação do Estado das Igrejas (decreto de 20 de Abril de 1911 do ministro da Justiça Afonso Costa), ao contrário da Constituição muito extensa no seu articulado (196 artigos), e com a prática política principalmente dos primeiros governos da República, procurava, no que diz respeito à Instrução, torná-la pública e laica, afastando assim definitivamente a Igreja das tarefas do ensino. De resto, o artigo 37.º da referida lei de separação afirmava explicitamente:

As corporações encarregadas do culto não podem intervir directa ou indirectamente em serviços públicos ou particulares de educação e instrução, podendo apenas organizar o exclusivo ensino da respectiva religião, sob a vigilância das autoridades públicas, que se limitarão a impedir abusos e assegurar a plena liberdade dos que quiserem receber esse ensino.

Na verdade, punha-se em prática, embora com as limitação naturais, as concepções mais radicais do liberalismo, como se pode recordar pelo testemunho do citado Rebelo de Carvalho, de 1823:

É pois preciso que “a educação nacional procure o menino no próprio regaço da mãe e entre os braços do pai” porque todos os indivíduos, todos os cidadãos mais pertencem à Pátria, do que aos seus próprios pais.

Com o Estado Novo, cuja Constituição de 1933 tinha ainda uma certa inspiração republicana, o formulário mudava de rumo, mais parecendo em certos aspectos aproximar-se de um padrão liberal (que, com efeito, o salazarismo não pôs de parte no sentido de preservar uma ideia única e consensual de “Nação”), embora obviamente com grande condescendência em relação aos “direitos” da Igreja.

No artigo 8.º, em que se referem os “direitos e garantias individuais dos cidadãos portugueses” e entre muitas outras liberdades que foram limitadas ou eliminadas na prática por leis regulamentadoras, aí se encontra a “liberdade de ensino” (5.º), o que facilitou a formação ou o reavivamento de colégios particulares do ensino primário e secundário, inclusivamente das congregações religiosas, que foram surgindo por todo o país. Aliás, no artigo 43.º, depois de se dizer, como na Constituição republicana, que o “ensino primário elementar” era “obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais” (§ 1.º), reforçando assim o artigo 42.º, afirmava-se: “O ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso, não o devendo porém hostilizar, e visa, além do revigoramento físico e do aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, à formação do carácter, do valor profissional e de todas as virtudes cívicas e morais” (§ 3.º). E, ainda, para dar maior ênfase à possibilidade do ensino religioso se verificar, o qual, apesar da separação do Estado da Igreja Católica no domínio político (artigo 46.º), reforçaria a consecução da trilogia exposta na máxima “Deus, Pátria, Família”, declarava-se: “Não depende de autorização o ensino religioso nas escolas particulares”. As escolas particulares, tendo como sustentáculo legal o referido princípio da “liberdade do ensino”, eram, portanto, estimuladas, embora ficando sujeitas à fiscalização do Estado (artigo 44.º).

Nas colónias era ainda mais evidente a protecção dada ao ensino ministrado por religiosos, como se vê no Acto Colonial que ficou anexo à Constituição: “As missões religiosas do ultramar, instrumento de civilização e influência nacional, e os estabelecimentos de formação do pessoal para os serviços delas e do Padroado Português terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino” (Acto Colonial, artigo 24.º).

E sempre o Estado Novo há-de reforçar esta linha de formação católica, quer em leis de revisão da Constituição (por exemplo, lei n.º 1910, de 23 de Maio de 1935, em que se acrescenta aos objectivos do ensino ministrado pelo Estado, constantes do § 3.º do artigo 43.º, a ideia de que os princípios da educação seriam “orientados pelos princípios da doutrina e da moral cristãs, tradicionais do País”), quer na Concordata de 1940 (artigo XX), quer sobretudo naquela que foi (por assim dizer) a *Carta della Scuola* do Estado Novo, ou seja a lei n.º 1.941, “Remodelação do Ministério da Instrução Pública”, de 16 de Abril de 1936, que constituía uma espécie de lei de bases da “Educação Nacional”. Nessa lei e invocando exactamente o citado artigo 43.º da Constituição, mandava-se colocar “um crucifixo, como símbolo da educação cristã determinada pela Constituição” em “todas as escolas públicas de ensino primário infantil e elementar” (base XIII).

Mas, mais do que este aspecto particular a que nos referimos, o que importa salientar é o espírito nacionalista que impera na mudança de paradigma, ao transformar o Ministério da Instrução Pública num Ministério da Educação Nacional, com um sentido de formação ampla ou integral, valorizando as virtudes físicas, intelectuais e morais, a ideia de obediência ao Estado e à formação da união nacional. O elemento agregador dessa unidade não seria apenas o ensino formal, mas também as actividades circum-escolares de carácter pré-militar consideradas na formação da Mocidade Portuguesa. A base XI dizia: “Será dada à mocidade portuguesa uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria e a coloque em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa”.

Curioso é ainda notar que o princípio político da separação do Estado da Igreja Católica, afirmado na Constituição, aliado à ideia de um conceito de educação estatal, pese embora a afirmação, também constitucional, da liberdade de ensino, acabou por evitar praticamente a criação de universidades privadas durante o Estado Novo. Mesmo a Universidade Católica, apesar dos protestos dos católicos sobretudo depois da Concordata e em especial nos anos 50, só acabou por ser criada no final do consulado de Salazar, em 1967, ainda que a sua concretização como verdadeira universidade virada para os leigos só se tenha concretizado na época marcelista, ou seja, no início dos anos 70.

A Constituição de 1976, que se segue ao 25 de Abril de 1974, tem naturalmente uma lógica democrática, em certos casos com uma terminologia marxiana que se foi atenuando em várias leis de revisão. Entre os “direitos,

liberdades e garantias” lá está a liberdade de ensino expressa no n.º 1 do artigo 43.º: “É garantida a liberdade de aprender e ensinar”, afirmando-se a aconfessionalidade do ensino (artigo citado, n.º 3) e a capacidade de o Estado impor um “sistema”: “O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, ideológicas ou religiosas” (n.º 2). Os artigos dedicados à cultura e à educação (artigos 73.º a 79.º) apontam, naturalmente, para a democratização, com afirmações de obrigatoriedade do ensino básico, que vai sendo sucessivamente alargado em anos de escolaridade (actualmente, ainda que sem concretização prática, 12 anos). Obviamente, na lógica da liberdade de ensino, não tende para a sua estatização, ainda que afirme a necessidade de fiscalizar “o ensino particular” considerado “supletivo do ensino público”.

Voltaremos ao tema da Educação no pós-25 de Abril até ao início deste século XXI. Todavia, importa salientar desde já que, apesar de muitos dos ideais de Abril terem sido concretizados nesta área, também é verdade que – ao contrário do que sucedeu com o salazarismo – se abriu as portas a um processo descontrolado de ensino com uma fiscalização impossível ou não desejada, especialmente desde que foi dada paridade ao ensino particular em relação ao ensino estatal. Portanto, a liberdade tem consequências perversas desde que seja acompanhada de uma lógica neoliberal, que aponta para uma privatização que nem sequer é contrariada pela filosofia do “ensino público”, onde se instalam práticas de organização empresarial, no domínio da gestão e do abandono definitivo da afirmação idealista de “estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino”, ainda presente na Constituição (artigo 74.º, e). A Constituição de 1976 (a maior de todas as constituições portuguesas, com cerca de 300 artigos e já com 7 revisões) foi-se tornando, neste ponto, como noutros aspectos, letra morta, sendo em muitos casos suplantada por directrizes da União Europeia e de um mundo cada vez mais globalizado e orientado pelos mesmos procedimentos, numa concepção economicista, que não evitou (antes pelo contrário) uma crise económica e social quase sem precedentes.

Ideias, debates e práticas sobre Educação

A nossa reflexão tem sondado alguns dos aspectos em que se tem reflectido a ideia da acção do Estado em conexão ou *versus* a ideia de liberdade, não esquecendo, mas não dando demasiado valor ao contacto com o estrangeiro (impresso no título deste colóquio: “Exílios e viagens”), porque não consideramos, à partida, ser ele tão importante quanto se pensa para o desenvolvi-

mento do ensino, ainda que mereça uma investigação sistemática, que está por fazer. Ou seja, não pomos de parte o significado que certos conceitos surgidos no estrangeiro tiveram para o desenvolvimento da Educação, não deixamos de considerar que o contacto com meios científicos e culturais é fundamental no aparecimento e desenvolvimento de novas ideias, consideramos que os exílios de alguns e as viagens de muitos (hoje quase se pode falar de um “turismo científico”) têm relevância nos avanços (e também nos recuos) das questões de ensino, mas não entendemos esse tipo de situação como determinante em certos casos. Isto é, pode haver intelectuais que fundamentalmente se centraram no seu país e deram contributos notáveis e, sobretudo, consideramos o perigo de se entender como “modelos” a seguir certas experiências (mesmo que muito interessantes) desenvolvidas “lá fora”, seja na Finlândia (outrora falava-se da Suíça, na Holanda ou na Bélgica), seja na França, na Inglaterra, nos Estado Unidos ou na Alemanha, seja, como hoje, numa virtualidade global que passa pelas directrizes da União Europeia (UE, que começou – não se deve esquecer – como CEE, Comunidade Económica Europeia) ou mesmo pelos relatórios da OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*), de base essencialmente “gestionária” e “economicista”.

A nossa reflexão roçou em especial sobre os conceitos de liberdade e de centralidade (já nem falamos de centralização autoritária ou totalitária) porque essa é uma das questões fundamentais do problema da Educação, a ponto de se dizer, em períodos de crise, em oposição à autonomia dos estabelecimentos de ensino superior, sobretudo às universidades, que eles são irreformáveis, questão velha que fez com que a Convenção francesa extinguisse as universidades, substituída por institutos especializados, tese de resto glosada ao longo do tempo, e podendo dizer-se que teve a sua afirmação mais contundente em Portugal num texto de Rebelo de Carvalho, que demos, há alguns anos, a conhecer, mas que se encontra igualmente apresentada com a mesma força em algumas afirmações contundentes dos anos trinta do século XX, particularmente expressas pelos intelectuais e militantes do movimento de “Renovação Democrática”:

A Universidade não deve ser reformada; precisa de ser abolida; e tratar-se quanto antes da organização de Escolas Centrais, independentes umas das outras, onde se ensinem as Ciências, as Artes e as Letras debaixo dum plano adequado ao Sistema Constitucional, e livre de todo o aparato fradesco ou monacal, que faz a base desta Gótica Instituição (*O Censor Provinciano*, 1823).

A questão da intervenção do Estado, numa lógica absolutista ou autoritária/totalitária, liberal, democrática ou socialista (que pode também ser totalitária), e – acrescentemos – numa lógica nacional ou internacional (globalizadora), será, pois, sempre, uma questão em aberto, resultante de ideologias que se vão opondo ou sobrepondo, ou mesmo de concepções idealistas que procuram, a todo o transe, reformular profundamente a Instrução Pública ou a Educação. Por isso, Luís Mouzinho de Albuquerque sentenciava durante o triénio liberal português: “Não esperais regenerar a instrução pública com medidas e providências parciais que, sem atacar os vícios radicais, serão mais cedo ou mais tarde sufocadas pelos rebentões estéreis que brotarão continuamente de uma raiz corrompida” (*Ideias sobre o estabelecimento da Instrução Pública*, 1923).

Não vamos aqui analisar muitas ideias e medidas onde essa questão se põe de modo directo ou indirecto, mas apenas citar alguns exemplos, apresentados de forma nem sempre organizada.

Começemos pelos próprios conceitos de Instrução e de Educação, que supõem, de modo indirecto, esse problema. A diferença existente entre esses dois conceitos foi cedo formulada.

Assim, num artigo da revista *Panorama*, fundada por Alexandre Herculano, essa diferença é expressamente apresentada: “De ordinário confundimos estas duas palavras: educação e instrução; mas cada uma tem a sua acepção diversa. A educação é mais ampla que a instrução porque abrange todos os meios de desenvolver e cultivar todas as faculdades do homem, segundo os princípios para que as recebemos da natureza; a instrução, porém é um desses meios, destina-se a exercitar só uma espécie dessas faculdades, isto é, as intelectuais” (“Da educação em todas as idades”, in *Panorama*, 1839). Tratava-se de uma distinção que foi normalmente aceite, quando expressamente discutida. Encontramo-la também, só para citar mais um caso, no notável pedagogo Ferreira Deusdado, já no aproximar do fim do século (“A necessidade de preparação pedagógica no professorado português”, in *Revista de Educação e Ensino*, vol. II, 1887).

Portanto, a “Instrução” tinha uma acepção mais restrita, em termos “regionais” da natureza humana, pois dizia respeito às faculdades intelectuais, enquanto a “Educação” tinha uma acepção mais ampla quanto a esse sentido e mais limitada quanto às idades a que essencialmente dizia respeito, dado que se aplicaria sobretudo à infância, altura em que se exercia com todo o significado a arte de “conduzir” (*ducere*) o ser humano para um determinado objectivo formativo. Embora os liberais dessem, uma importância maior ao “ensino pri-

mário”, onde a actividade de “educação” se exercia predominantemente, o certo é que pensaram em todo o processo intelectual do homem. Daí que o termo “Instrução Pública” (neste caso “pública”, como alternativa a “doméstica”, alargada ao “povo”, de forma mais ou menos ampla, consoante os graus, e considerada como um dever do Estado) acabasse por ser o conceito mais vulgarizado.

Mas, porque nos referimos agora a esta distinção, falando do conceito de liberdade? Muito simplesmente porque Estados autoritários, como o Estado Novo, adoptaram – como se viu – o conceito de Educação, ou de “Educação Nacional” (que surge igualmente na terminologia revolucionária francesa, que em certos casos tem uma tendência totalitária). Mesmo a “Universidade” dita “napoleónica” tinha já uma tendência para, autoritariamente, criar todo um sistema de educação de acordo com as concepções imperialistas que se quiseram impor. E o conceito de “Universidade Política” do Nazismo, muito divulgado em Portugal através do *Boletim do Instituto Alemão* da Universidade de Coimbra, desejava criar todo um sistema formativo dentro da concepção política hitleriana, sucedendo algo de idêntico, de sinal contrário, com o conceito de Educação soviética. Ou seja, um conceito particularmente belo, que diz respeito à formação dos jovens pode ser considerado um conceito totalitário se integrado na ideia de uma concepção política totalitária. Pode-se dizer que não sucedeu assim exactamente no Estado Novo, devido afinal às “liberdades corporativas” da Universidade e, sobretudo, à tradição liberal da Academia, mas houve pelo menos uma clara tendência totalitária, por vezes servida mesmo de uma teoria nesse sentido. Para tal veja-se alguma legislação do Estado Novo, a começar com a de um germanófilo como Gustavo Cordeiro Ramos, o primeiro ministro da Instrução de Salazar, ou a referida lei de bases de Carneiro Pacheco, e veja-se este texto sobre a Universidade de 1934:

Dentro do Estado Novo, não há, e não pode haver duas opiniões: Estado de tendências totalitárias, o Problema universitário terá que subordinar-se, na sua solução, às directrizes ideológicas que inspiram o Estado Novo. A Universidade terá que viver integrada no Estado Novo, e não à margem do Estado, alheia ao Estado, e quando Deus quer, inimiga do Estado. A Universidade, vivendo integrada no Estado, tem que pôr as suas actividades, todas as suas canseiras, ao serviço do Estado, no campo que lhe é próprio. Dentro da atmosfera do Estado Novo, ela tem que ser nacionalista, e não internacionalista; corporativista, e não liberalista; organicista, e não democrática. (*O Problema Universitário em Portugal*, Editorial Vanguarda, 1934, pp. 11-12).

Estas questões podem afinal estar ligadas também, mesmo no mundo liberal, a concepções de “liberdade limitada” por certas ideologias com exclusão de outras. A questão é velha e pode surgir, como dissemos, desde a Revolução Francesa ou desde as concepções mais radicais de “revolução”, como já vimos num

texto de Rebelo de Carvalho. E ela é evidente no nosso republicano Bernardino Machado – que, todavia, pertencera ao Partido Regenerador da Monarquia – e em muitos textos de republicanos de vários matizes que atribuíam simplesmente a falta de qualidade do ensino ao regime monárquico, mesmo que ele tivesse uma forma constitucional e liberal. Bernardino Machado, por exemplo, numa célebre Oração de Sapiência proferida na Universidade de Coimbra em 1904, fez uma crítica geral à Universidade e à falta de apoio que lhe era concedido pelo Estado, entendendo-a como uma escola de cidadania e, numa lógica geométrica, relacionava os sistemas liberais com um ensino de qualidade e formador de cidadãos e um “governo despótico” (leia-se: o que se passava no então regime monárquico) com um “ensino despótico” (“Oração inaugural do anno lectivo de 1904-1905...”, in *Annuario da Universidade de Coimbra, 1904-1905*, pp. XXIX-XLVI). Aliás, pese embora a legitimidade do conceito de laicidade dos republicanos em matéria de ensino, como em matéria de sociedade, já é limitadora da ideia de liberdade a referida visão laicista do ensino, com a proibição de que existisse um ensino fora da esfera pública e laica, apesar se ter sido tolerado o ensino religioso exclusivamente dentro de escolas de formação do clero, os seminários.

A questão da tradição e da modernidade só indirectamente tem que ver com o conceito de liberdade, embora ele possa estar ligado ao conceito de autonomia, que afinal se radica na Universidade como corporação. O professor de Medicina Sobral Cid, noutra Oração de Sapiência, de 1907, discutia essa questão, considerando a autonomia tradicional das universidades inglesas uma virtude, afinal extinta na universidade portuguesa, onde restavam apenas os símbolos. E via na Universidade alemã, humboldtiana, a conjugação entre o centralismo e a autonomia, a tradição e a modernidade, através destas palavras de conclusão: “Não existem no mundo mais formosos monumentos para celebrar a aliança da tradição com os mais altos ideais da civilização moderna” (“Oração de Sapiencia. Recitada na sala grande dos actos da Universidade, no dia 16 de Outubro de 1907...”, in *Annuario da Universidade de Coimbra, 1907-1908*, pp. XXXVII-LXVI).

Se o livre acesso à Universidade, ou a criação de condições para que esse acesso se desse, se pode considerar um direito ou uma das liberdades, o certo é que intelectuais de todos os matizes, a começar no republicano Bordalo Pinheiro e em Ramalho Ortigão, falaram contra o excesso de estudantes na universidade, que a ela subiam não para adquirir uma formação sólida, mas sim para simplesmente se tornarem ... “bacharéis”. E não se fique com a ideia de que essa limitação de liberdade, não propriamente defendida então, nem praticada pela lei, surgiu apenas em opiniões diversas no tempo do liberalismo e do republicanismo, e mesmo no Estado Novo ou em salazaristas, que ape-

laram para medidas de eugenismo universitário e para medidas eugénicas de aperfeiçoamento da “raça”, como o fez outro ministro da Instrução de Salazar Eusébio Tamagnini, em duas orações inaugurais na Universidade de Coimbra (“Oração de *Sapientia*. Recitada na sala grande dos actos da Universidade, no dia 16 de Outubro de 1909...”, in *Annuário da Universidade de Coimbra, 1909-1910*, pp. XXXI-XLV, e “Lição inaugural do ano lectivo de 1934-1935”, in *Revista da Faculdade de Ciências*, vol. V, nº. 1, Coimbra, 1934, pp. 7-28).

Porém, esse tipo de selecção, diríamos nós “eugénica”, de entrada na Universidade, surge afinal na própria democracia numa noção pragmatista e contraditória. Com efeito, a Constituição de 1976, na sua primeira versão afirmava no artigo 76.º: “O acesso à Universidade deve ter em conta as necessidades do país em quadros qualificados e favorecer a entrada dos trabalhadores e dos filhos das classes trabalhadoras”. Todavia, e apesar de o texto já supor uma limitação de vagas de acordo com as necessidades de “quadros”, na prática seria impossível de se verificar a democratização visada, sobretudo em cursos determinados, dado que a instauração do *numerus clausus*, nos anos 80, acabou por criar condicionalismos de ordem social e escolar. O caso de Medicina é sintomático pois, apesar da falta de médicos em Portugal, apenas se pode entrar com médias superiores a 19 valores. Temos aqui, portanto, a colisão de um direito ou de uma liberdade com a autonomia das universidades e com a autoridade do Estado, que são os órgãos responsáveis pelo cálculo anual do referido *numerus clausus* para cada curso.

Falámos em “autonomia” das escolas e da Universidade. Se, com as transformações de Abril, se criaram condições para ela se desenvolver, ainda que com as limitações sempre impostas pelo governo, sobretudo depois de 2007, com o novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES, lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro) – e com o novo regime de gestão das escolas básicas e secundárias, agora postos em vigor –, o certo é que a falta de autonomia da Universidade, em especial na simbólica eleição do reitor, não se verificou somente com os regimes autoritários, nomeadamente com o Estado Novo. No tempo da I República, ainda que a “autonomia” se afirmasse no domínio das ideias, ela de facto só existiu em certos períodos, pois, por razões de circunstancialismo político, tendo em conta as várias crises que ocorreram no regime, os reitores acabaram muitas vezes por ser escolhidos ou induzidos às universidades pelo governo.

Outra situação que nos coloca perante a questão da liberdade é a da “obrigatoriedade” do ensino, que afinal ainda hoje se verifica no âmbito das políticas de Educação. Constitucionalmente obrigatório nas primeiras letras desde a República, conforme vimos (artigo 3.º, n.º 11), volta a sê-lo na Constituição do Estado Novo (artigo 43.º § 1.º) e a Constituição de 1976 não deixa

de o reforçar (era incumbência do Estado assegurar o “ensino básico universal, obrigatório e gratuito” – artigo 74.º, 3, a). Mas, o analfabetismo calculado em 79,2%, em 1890, mantém-se na República e no Estado Novo, embora em proporções menores, que leva a efeito nos anos 50 uma Campanha Nacional para a Educação de Adultos e, depois de instaurada a Democracia, ainda não desapareceu de todo da realidade portuguesa, pelo menos entre uma população rural (mas também urbana) de idade avançada. Esta questão colocou problemas dramáticos aos pedagogos liberais, como a todos os pedagogos de ideologias diferentes, sempre defensores de que o saber era importante para o desenvolvimento dos povos. Como obrigar as crianças e adolescentes a ir à escola? Como obrigar, sobretudo, os pais a enviar os filhos à escola? Como evitar o abandono escolar? É esta uma questão crucial e dramática que contende afinal com a questão da liberdade e que leva alguns intelectuais e pedagogos a considerar o acto de ir à escola não apenas um direito, mas também um dever.

Só para se entender o alcance desse drama, vejamos o que nos diz um dos pedagogos mais interessantes e que foi afinal, como vimos, o primeiro ministro da Instrução Pública, D. António da Costa, numa das suas últimas obras (*Auroras da instrução pela iniciativa particular*, Coimbra, 2.ª edição, 1885, pp. 51-52):

Se te disserem, amigo leitor, que é preferível ser órfão a ter mãe e família, bradarás talvez: Paradoxo! Pois vai àquele deserto da rua do Norte, no coração de uma capital que se chama Lisboa. Do lado direito encontrarás uma fábrica de papelão; verás nela a ganhar alguns reais um menor de treze anos, pálido, como têm obrigação de ser os menores das cidades portuguesas, enfezado, afectuoso, inteligente. Chama-se Miguel. Um dia correu às janelas e às portas o bairro indignado. Alma caritativa conduzia à botica o mocinho, banhado em sangue. A mãe tinha-lhe aberto a cabeça com uma chave!

N’um dos dias imediatos a infeliz criança desfazia-se em pranto. Porquê? Obtivera alguém que a digníssima professora, D. Maria José Canuto, o admitisse no seu curso nocturno e gratuito, e o rapazinho, louco por aprender, principiava a fazer progressos notáveis. Porque o via novamente em lágrimas, ao pobre Miguel, o bairro que o estimava? O padraсто e tio, apesar de ser nocturno o curso, e portanto de não impossibilitar o ganho dos reais na fábrica, obrigava-o a abandonar a escola, onde no último tempo a criança ia já às escondidas dos pais. Lavado em sangue pela mãe no corpo! lavado em sangue pelo padraсто no espírito! oferece-se este exemplo, no centro de uma capital europeia, na presença dos altos poderes públicos, aos contraditores do ensino obrigatório.

Outro problema é o da centralização ou regionalização do ensino, nomeadamente ao nível do ensino primário, recentemente chamado ensino básico alargado para 6 e depois para 9 anos. As vantagens teóricas são e já eram evidentes no século XIX. Mas sê-lo-ão na prática? Trata-se de uma velha questão que no século passado surgia, felizmente mais do que hoje, dramaticamente.

Assim sucede, por exemplo, nas palavras de Teófilo Ferreira, que fora professor do ensino primário, director da Escola Normal de Lisboa e um notável interveniente nas questões pedagógicas. Escrevia ele (*O Ministério da Instrução Pública e a centralização do ensino primário oficial*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1890):

A descentralização é, pois, em teoria, surpreendente, magnífica.

Já confessei quantos encantos me mereceu.

Fui até um dos seus mais convictos apostolizadores, como se depreende de vários escritos; mas hoje mudei de opinião, pois são os próprios professores que solicitam e almejam o advento do sistema contrário.

Esta é a verdade.

E porquê?

Por causa das arbitrariedades e iniquidades cometidas pelas corporações administrativas contra os professores primários. [...]

Estas razões e essas arbitrariedades não resultam somente das faltas em que muitas câmaras do país incorrem, demorando meses e meses o pagamento dos vencimentos e gratificações aos professores primários, mais ainda das flagrantíssimas injustiças com que prostergam sacratíssimos direitos adquiridos nas nomeações efectuadas por tais corporações. [...]

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

São, pois, muitos os problemas que surgem no campo da Instrução Pública e da Educação, alguns dos quais apresentámos e que nos colocam o problema difícil de resolver entre a teoria política e a prática, alguns que contendem com a questão da liberdade que tem de ser equacionada de diversos modos. Façamos agora mais precisamente de alguns das políticas demoliberais e da sua internacionalização

Políticas demoliberais – da I República (1910-1926) à II ou III República (1974...)

A primeira grande acção política da I República foi, sem dúvida, delineada, nos mais diversos aspectos, pelo titular do Ministério do Interior do Governo Provisório (1910-1911), afinal sucedâneo do Ministério do Reino, António José de Almeida. Formado em Medicina, conheceu as profundezas da África, onde exerceu medicina, em S. Tomé, durante cerca de cinco anos, e viajou pela Europa, fazendo uma digressão de estudo em França, Itália, Alemanha, etc. durante vários meses. Conhecia, por sua vez, os grandes debates sobre Educação e as reflexões de alguns dos seus teóricos: quer fosse Kant, na Alemanha, quer fosse Spencer, na Inglaterra, quer fossem, na França, as propostas e reformas de Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Lanthenas e tantos

outros (por exemplo, “Discurso sobre a Instrução Primária e o Professorado na Câmara dos Deputados”, 6.4.1907, in *Quarenta ano de vida literária e política*, vol. II, p. 123 ss., mas sobretudo p. 127 ss.).

Quando consultamos a volumosa legislação desse magno ministério do Interior, vemos que António José providenciou em quase todas as áreas do ensino, desde o primário ao superior, passando pela secundário, não esquecendo o ensino artístico e o ensino técnico. Para além de todo um esforço de desritualização e de laicização das instituições, procurou reforçar cientificamente a universidade, criando o moderno sistema dos doutoramentos, fundou as novas universidades de Lisboa e Porto e procurou reformar e dignificar os estudos das faculdades, desde as novas Faculdade de Letras e de Ciências, com as suas Escolas Normais Superiores, às de Farmácia, passando, naturalmente, pelo Direito e pela Medicina, a que tinha feito duras críticas enquanto estudante e como deputado republicano no final da Monarquia. Finalmente, concedeu direitos aos professores, nomeadamente aos professores primários, que sempre lhe manifestaram uma grande dedicação.

A República teve, pois, um grande interesse pelas questões de Educação e Instrução Pública, embora se verificassem grandes problemas no que diz respeito à concretização da política, tendo em conta que, durante os dezasseis anos da sua vigência, tivesse sido um regime em convulsão. Como no fim da Monarquia liberal foi marcante o nome de Adolfo Coelho, ficaram da República nomes de grandes pedagogos, como Ana de Castro Osório ou João de Barros. Ficaram no ar debates sobre educação de intelectuais como Faria de Vasconcelos, Jaime Cortesão ou António Sérgio, na revista *Seara Nova*. Lembram-se algumas política, em parte falhadas, como a de Leonardo Coimbra, que, todavia, foi ainda assim significativa pela sua influência no que diz respeito à efémera Faculdade de Letras do Porto. Fala-se do médico José João da Conceição Camoesas (também ministro da Instrução Pública, em 1923 e em 1925), a quem pertenceu uma das mais importantes propostas de reforma do sistema de ensino, designada “Estatuto da Educação Pública”, que resultou de uma consulta a várias personalidades, entre elas elementos do grupo da “Seara Nova”. Surgiram as “Universidades Populares” ou “Universidades Livres”, com os seus generosos projectos de formação popular. Soam as primeiras tentativas de ensino especial, com Aurélio da Costa Ferreira. Mas pouco de novo surgirá, para além de uma “grande ideia” de formação cívica e da formação de uma mentalidade republicana entre os professores, que o autoritarismo que se segue a 1926 dificilmente conseguiu abater de outro modo senão pela via repressiva.

Mais interessante, já no âmbito da Ditadura Militar e do início do Estado Novo, é o debate sobre a Universidade e o ensino, em reflexões já

pré-oposição cultural, levadas a efeito por alguns professores universitários, como Sílvio Lima, Aurélio Quintanilha, Rodrigues Lapa, Joaquim de Carvalho, principalmente no âmbito da Universidade, sem dúvida, no caso de alguns, por influência, agora sim, de Espanha, ou seja, de José Ortega y Gasset, que, depois de ter proferido uma conferência no “paraninfo”, a pedido da *Federación Universitaria Escolar de Madrid*, sobre o tema “Misión de la Universidad”, publicou o texto no jornal *El Sol* e em livro pela *Revista de Occidente* (*Misión de la Universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1930) e que veio a ser traduzida para português por Sant’Ana Dionísio em 1946 (*Missão da Universidade*. Lisboa Seara Nova, 1946) e muito recentemente no âmbito da iniciativa “Coimbra, Capital Nacional da Cultura” (*Missão da Universidade e outros textos*. Coimbra, Angelus Novus, 2003), ao lado da tradução das conferências de Jacques Derrida (*A Universidade sem condição*, Coimbra, Angelus Novus, 2003), apresentada pela primeira vez na Universidade de Stanford, Califórnia, em Abril de 1998, e de Bill Readings (*A Universidade em ruínas*, Coimbra, Angelus Novus, 2003, com o título original *The University in ruins*, publicada pela Harvard University Press, em 1996), o que demonstra a actualidade de Ortega y Gasset.

Trata-se de um texto fundamental sobre a concepção de uma “universidade cultural”. A ideia do sentido que a Universidade deve ter, ou seja, a sua “missão”, no contexto de uma verdadeira “reforma”, constitui a primeira e fundamental expressão das palavras de Ortega. Um dos seus conceitos-chave é o de “autenticidade”, aquilo que ela pode e deve fazer, nas suas “circunstâncias”, contrariando assim o “casticismo” que alguns pretendiam, mas também, conforme dizia ironicamente, as “Universidades dos povos exemplares”, como fora o caso da Universidade alemã, que outros apresentavam como modelo. A universidade aparecia, assim, como formadora de profissões, como tendo subjacente a ciência, mas sendo sobretudo cultura.

Foi esta uma das posições mais glosadas pelos professores e intelectuais que formaram o grupo da “Renovação Democrática” ou que demonstraram simpatia por esse movimento, que não omitia críticas contundentes á I República e que a ansiava pela sua renovação numa perspectiva social.

Vejamos estas palavras de Joaquim de Carvalho dedicadas à crise da Universidade, à falta de tempo para o professor investigar e o aluno reflectir cultural e cientificamente, pois são bem comprovativas da visão orteguiana e do esforço do mestre espanhol em dignificar a universidade, para além da contingência e do espectáculo e da superficialidade dos *media*:

Percorra-se com espírito equânime o plano de estudos de algumas, senão de todas as Faculdades, e a peçonhenta verdade da carência de tempo livre, para mestres e estudantes,

surgirá com profunda evidência. Atirado de uma cadeira para outra cadeira, de um curso para outro curso, das aulas teóricas para as aulas práticas, o professor é inexoravelmente compelido à burocratização do magistério, ao ensino fácil e à repetição – coisas terríveis para mestres e alunos.

Para mestres, porque lhes cerram o intelecto à imaginação criadora e os convertem em provincianos do Espírito, e para os estudantes, porque lhes geram a sensação de que a aprendizagem não exige o esforço diário e a ciência é como os frutos maduros, que estão acolá à espera de quem os colha.

[...]

Escolar, estudante e estudioso são três palavras diversas, cuja diversidade não impede que toda a gente lhes reconheça o parentesco de membros de uma única família. Ser escolar é adquirir o direito de frequentar as aulas; ser estudante é, pelo menos, cumprir suficientemente os deveres da escolaridade, mas o ideal é que os escolares e os estudantes sejam estudiosos, e ser estudioso na juventude não tem a significação farisaica do jovem limitar as suas vigílias, as suas curiosidades e a sua formação interior – a qual, claro, não é o mesmo que formatura –, aos estudos oficiais da Universidade.

Todo o jovem que transita durante cinco anos por uma Faculdade e viveu à margem dos problemas eternos, dos anelos do seu tempo e não ouviu a tenuíssima voz das gerações, que nos estão dizendo ser ciência difícil e um esforço infatigável e sem descanso, frustrou a sua vida para sempre.

Pode ser um técnico útil, mas é uma alma perdida e a árrepiante verdade é que a organização vigente é uma máquina infernal de perda de almas. Costuma dizer-se que a juventude é a idade heróica, mas é, pelo menos, a única idade da vida que tem o direito absoluto ao desperdício do tempo em holocausto às nobres paixões. A ciência oficial não é toda a ciência e menos ainda toda a cultura, e o grande pecado da organização em vigor é roubar o tempo e supor que propicia ao estudante o viático intelectual para toda a vida pós-escolar. (“Reflexão outonal sobre a Universidade de todo o ano”, in *Diário Liberal*, 8.11.1933)

Em inquéritos realizados num jornal regional, *A Voz da Justiça*, da Figueira da Foz, por iniciativa de António Lobo Vilela, percebemos como havia um enorme desejo de renovar a Universidade e todo o aparelho escolar, tendo como mestre Ortega y Gasset e menos o que se passava no mundo, já formado ou a caminho de “ditaduras”, dos Estados autoritários/totalitários, dos fascismos em sentido amplo. E, assim, a breve trecho, ao lado do Estado Novo português, também a República espanhola dava lugar ao franquismo, criando-se laços entre os dois Estados peninsulares, contra as duas Repúblicas que viveram por breve e atribulado tempo, contra o demoliberalismo nas duas diversas sensibilidades, contra o comunismo e em favor de Estados nacionalistas diferentes, mas igualmente de modelo fascista. O doutoramento *honoris causa* de Eugénio D’ors em 1937 e de Francisco Franco em 1949, na Universidade de Coimbra, selavam uma amizade peninsular que haveria de durar até aos anos 70, num clima de ditadura.

Todavia, não se deve esquecer – e hoje começa a ser estudada em projectos de pesquisa – o papel desempenhado pelos organismos centrais promotores da investigação científica, que foram mudando de denominação, de que a Junta Educação Nacional foi o primeiro, em 1929, durante a Ditadura Militar e sob o ministério de Gustavo Cordeiro Ramos, germanista e germanófilo, sucedendo-lhe, no contexto da lei de bases de 1936, o Instituto para a Alta Cultura e, em 1952, o Instituto de Alta Cultura, surgindo, como forma simultânea de organização, mais no campo das ciências naturais e exactas e da tecnologia, em 1976, a Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica. É conveniente ter em conta este tipo de organização, atendendo ao facto de ter sido ela a responsável pela existência de bolseiros no estrangeiro, política que, não sendo nova, toma uma forma mais persistente e estruturada. Deve, pois salientar-se esta situação, que foi sublinhada mesmo por professores da oposição ao Estado Novo, mesmo que se diga que um dos lugares preferidos dessas viagens científicas fosse a Alemanha, símbolo cultural e científico por excelência em determinadas áreas, inclusivamente no período nazi. Augusto Celestino da Costa foi um dos primeiros presidentes destas organizações e, por estranho que pareça, chegou a ser um dos professores demitidos no período de repressão do pós-guerra, em 1947, apesar de ter regressado pouco depois ao exercício das suas funções de professor catedrático da Faculdade de Medicina de Lisboa, o que não sucedeu, por exemplo, com Mário Silva, da Faculdade de Ciências de Coimbra e que chegou a trabalhar com Madame Curie, em Paris. Portanto, se se analisar o movimento dos bolseiros, há que estar atento a muitas e variadas contradições no processo científico e político. O caso dos “mestrados em Boston”, do tempo do ministério Veiga Simão, ou seja, no período marcelista, inconsequentes e de resultados praticamente nulos, mesmo ao nível da formação, salvo raras excepções, são um dos casos mais recentes a analisar.

Em Abril de 1974 surgiu em Portugal, numa lógica revolucionária, o regime republicano democrático, de tendências socialistas, enquanto na Espanha se deu uma “transição” para uma Monarquia democrática. A ideia constitucional portuguesa é reveladora ainda, no domínio da cultura e da ciência, de uma concepção de independência nacional, assim, como se pode ver nos artigos 77.º e 78.º da Constituição de 1976, na sua primeira versão. O primeiro afirma: “A política científica e tecnológica tem por finalidade o fomento da investigação fundamental e da investigação aplicada, com preferência pelos domínios que interessem ao desenvolvimento do país tendo em vista a progressiva libertação de dependências externas, no âmbito da cooperação e do intercâmbio com

todos os povos" (artigo 77.º, 2). O artigo 78.º considera: "O Estado tem obrigação de preservar, defender e valorizar o património cultural do povo português".

Mas, com a entrada de Portugal na CEE, em 1986, depois de 1992 UE, enveredámos num processo de globalização progressiva, provocando uma estandardização de soluções, inclusivamente ligadas ao ensino, de que a "declaração de Bolonha", depois transformada em "processo", é o exemplo mais sintomático.

Os paradigmas de "Bolonha", da "Universidade Empresa" e da "investigação científica rentável" como novos modelos de ensino universitário e do saber

A Declaração de Bolonha (19 de Junho de 1999) estava, com certeza, cheia de boas intenções. No entanto, o certo é que a política europeia acabou por tomar conta do processo, encarregando-se de transformar a sua filosofia de liberdade e passando a "condicionar" os governos e as universidades, sob pretexto da criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, a seguir um padrão estipulado para uniformizar o modelo de ensino e, eventualmente, a torná-lo mais económico para os cofres dos Estados, numa lógica que se diz de "sustentabilidade". Na verdade, da "compatibilização" dos sistemas de ensino, com respeito pela "autonomia", passou-se à prática da formatação e o verdadeiro interesse do governo português, como de outros governos, foi criar um sistema o mais próximo possível da fórmula "3+2+3/4", ou seja, três anos para a licenciatura (1.º ciclo), dois para o mestrado (2.º ciclo) e três ou quatro para o doutoramento (3.º ciclo), só admitindo excepções em casos considerados especiais.

Desta forma, nada se avançou no sistema de formação qualitativa dos alunos, pondo de parte a ilusão de que se criou um sistema tutorial de maior apoio ao estudante (que sempre houve, se os professores tinham consciência científico-pedagógica), muitas vezes utilizado como forma de diminuir o grau de exigência e aligeirar artificialmente o insucesso escolar. A compressão dos cursos condicionou, por sua vez, a sua estruturação (obrigatória) em disciplinas semestrais, que, na prática, se reduzem a trimestres, o que, na área das ciências sociais e humanidades e talvez em todas as áreas científicas, a nosso ver, veio tirar ao aluno o precioso tempo para reflectir e sentir, tempo que é fundamental para uma formação estruturada. De resto, a lógica de uma actividade escolar preenchida e formalmente organizada e tutelada, em alternativa a uma certa liberdade de acção que era característica do sistema universitário português (e, em grande parte, europeu), se tem vantagens no caso de ser correctamente administrada, tem também a sua inconveniência e torna-se dificilmente adaptada à nossa concepção de aprendizagem. Sobretudo, não é possível esquecer nessa

concepção pedagógica, como em qualquer outra, o tempo de lazer, imprescindível hoje, como sempre, pois o *otium* é um elemento fundamental da formação escolar, na perspectiva de que o homem não pode ser considerado uma máquina de produção, mas um ser criativo e livre, dotado de consciência crítica.

Por outro lado, não devemos esquecer que a “licenciatura” – mais uma vez se fugiu de um termo que fazia parte da tradição escolar portuguesa, o “bacharelato”, como ciclo de passagem – se tornou um grau completamente diferente da anterior acepção de licenciatura, ou seja, tornou-se um mero grau de transição, semelhante à antiga *licence* francesa, que necessariamente tem de ser completado, razão por que menos se admite agora que o mestrado (cada vez mais semelhante à *maitrise*) seja pago, como é, e por vezes a preços exorbitantes. E, por sua vez, os doutoramentos passam cada vez mais a tornar-se ciclos de formação complementar: deixaram de ser entendidos como títulos “extraordinários” (não receemos a palavra) de formação científica, mas como títulos comuns. Inovação? Só o diz quem não conhece o processo curricular vigente em Portugal até ao fim da Monarquia, em que a sucessão bacharel - bacharel formado - licenciado - doutor se verificava numa lógica de ciclos complementares, sendo o último meramente honorífico até aos anos setenta do século XIX. Rafael Bordalo Pinheiro e Ramalho Ortigão, num saboroso desenho e num não menos sugestivo texto do *Álbum das Glórias*, chamavam à Universidade a “Mamã dos bacharéis”. Agora, receio que lhe passemos a chamar “Mamã dos doutores”.

Ou seja, o ensino tende a tornar-se cada vez menos qualificado, desvalorizando-se os respectivos graus, embora sempre sob a capa da “qualidade” ou da “excelência”, que se torna um *slogan* de publicidade e não uma regra fundamental da formação universitária.

Quando agora se fala das novas regras da gestão universitária, ocorre logo a ideia de uma lógica empresarial, o que, de resto, não nos espanta, dada as características de todo o sistema de ensino e mesmo de todo o sistema social existente, não só no país mas na Europa, nos Estados Unidos e um pouco por todo o mundo. Conforme afirmou Bill Readings num livro polémico já atrás citado, *A Universidade em ruínas*, o modelo de Universidade que hoje é apresentado como protótipo é a “Universidade de Excelência”, expressão mágica que aponta menos para o aperfeiçoamento científico do que para uma função de rentabilidade e de *performance*. Logo, de acordo com o pensamento do universitário canadiano de Montréal, a Universidade que se pretende não é a Universidade “com uma gestão empresarial”, mas sim a própria “Universidade Empresa”.

Desta forma, o RJIES apenas segue o ritmo mundial. Ou seja, na gestão das universidades deixa de ter qualquer significado fundamental a representação dos corpos (professores, estudantes e funcionários), num fórum de diálogo (e mesmo de discussão e de polémica) em busca das soluções mais correctas para o funcionamento da Escola e para a prossecução dos seus objectivos. O que se pretende, no critério da lei, é criar um corpo de direcção de tipo fundamentalmente administrativo, apoiado num órgão particularmente “eficaz”, onde pelo menos 30% sejam elementos não do corpo universitário, mas da sociedade exterior, provavelmente da sociedade empresarial.

A hipótese das Fundações é outra prova da integração numa concepção de “Universidade Empresa” ou da lógica da escola universitária fora do contexto da “corporação” (ou, noutros termos, da instituição democrática, de ciência, de ensino e de convivência, não excluindo, como é óbvio, uma saudável competição).

Independentemente do louvável desejo que se tem notado tendente a reorganizar de forma mais racional a investigação e as suas unidades, e tendo em conta que o financiamento da pesquisa tem sido, apesar de tudo, significativo, aquilo que se tem verificado com os centros de investigação parece-nos igualmente bem comprovativo do “condicionalismo” que referimos. Um “condicionalismo” que vai dirigindo a reforma da ciência universitária ou peri-universitária por uma via de “rentabilidade”, afastando-a de um processo “imaginativo”, na lógica da utopia da Universidade e da Ciência “sem condição”.

A prática que tem presidido às directrizes da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no que respeita aos centros e laboratórios associados é, em primeiro lugar, devido à natureza dos fundos que os financiam (sobretudo, por estranho que pareça, o Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, FEDER), a sua fiscalização constante, através de auditorias periódicas (e até de auditorias de auditorias), que tornam a administração das verbas da investigação cada vez mais “profissional” (o papel do “gestor” empresarial impõe-se cada vez mais) e mais difícil no contexto científico. A reestruturação das unidades de investigação e a sua avaliação – que analisámos noutros textos – não deixa também de revelar uma certa tendência para uma lógica de rentabilidade e de standardização de processos que feriram alguns aspectos fundamentais da autonomia da prática científica.

O que está em causa, sobretudo, é uma lógica de “ciência rentável” ou que “se mostra” a um certo público, a qual, a par de uma ideia de “Universidade rentável”, ocupa o espaço de preocupação e de interesse de poderes constituídos ou de poderes invisíveis. E só é rentável o que se mede. Quantos

livros e quantos artigos (mas só certos livros e artigos, não escolhidos pela qualidade e sim pela forma como se desenvolve a sua comunicação)? Quantos prémios (que, por vezes, têm pouco significado)?...

A “medição” ocupa, de resto, todo o processo de avaliação, de centros de investigação e de universidades, que constituem *rankings* por vezes mais que enganadores e que alimentam o tempo de “cientistas da medição”, alguns dos quais se afastaram do exercício da ciência em que se formaram para se tornarem teóricos e práticos de avaliação ou “avaliadores”, não numa lógica de complementaridade do saber, mas numa lógica de “profissionalização”, tal como os “políticos” deixaram de ser “cidadãos” para serem... “políticos”. A forma substitui a matéria, a *performance* o conteúdo.

É uma visão caricatural a que apresentamos? Decerto que é, mas em certo sentido o que se passa é mesmo caricatural. Como a ficção científica, é uma visão que se aproxima – e cada vez se aproximará mais em futuras gerações tecnocráticas – da realidade.

Por tudo isto, podemos falar como Bill Readings da “Universidade em ruínas”, porque não há dúvida que caiu por terra o paradigma da Universidade como um saber autónomo, como manifestação da Razão. Nem o Estado-Nação – que parece em vias de extinção ou em situação de crise – está interessado nesse saber. A Universidade passou assim a estar altamente “condicionada”, como está a Imaginação, que já não é capaz de exercer a sua função de “criar”. Ou seja a Universidade é cada vez mais condicionada e menos livre, ao contrário do que desejava o filósofo Jacques Derrida, numa idealista conferência proferida nos Estados Unidos, ou mesmo como pensava Ortega y Gasset ou Joaquim de Carvalho há quase oitenta anos atrás.

As novas lógicas do ensino básico e do ensino secundário

Não é diferente a lógica de gestão e de organização dos ensinos básico e secundário que menos conhecemos. O que sabemos é que o novo estatuto da carreira docente, as novas regras de gestão, o tão contestado sistema de avaliação dos professores (segundo parece inspirado num modelo do Chile), os métodos de avaliação dos alunos com a discussão sobre a legitimidade da sua “retenção” (dantes dizia-se “reprovação”, palavra mais traumática), a aplicação prática do programa das “novas oportunidades”, a formação essencialmente pedagógico-didáctica com a lateralização de uma formação actualizada dos conteúdos científicos em cursos de formação contínua ou na participação em congressos universitários... são comprovativos de uma

nova concepção de escola, menos cultural e mais rentável, na lógica de uma rentabilidade essencialmente estatística.

Os estudos humanísticos são relegados para segundo plano desde que não tragam rentabilidade. E, todavia, as estatísticas da OCDE – que tanto crédito parecem ter no Estado – até são reveladoras dessa falta de formação. Um relatório de 2007 apresentava Portugal com uma das mais baixas médias no que dizia respeito ao da “peso da leitura, escrita e literatura no currículo obrigatório dos alunos entre os 9 e os 11 anos de idade” (ver João Gouveia Monteiro, “O elogio da leitura”, *Diário de Coimbra*, 17.9.2009). A educação deixou de parte a importância da televisão e mesmo da rádio, hoje reduzidas a meros meios de entretenimento de baixo nível. E o computador e a *Internet* (veja-se o império do “Magalhães”) tornou-se um meio de difícil escolha de vias culturais e um perigoso meio de acesso fácil a um conhecimento que cada vez é menos encarado como um ponto de partida ou de orientação, mas sim como ponto de chegada e de conhecimento cristalizado e acrítico. Enfim, verifica-se sem dúvida uma crise de cultura que se é de todos os tempos (não nos iludamos) atinge níveis mais significativos em certas épocas.

Ortega y Gasset manifestava nos anos 30 um grande pessimismo, expresso por exemplo nestas palavras:

Hoy atravesamos – contra ciertas presunciones o apariencias – una época de terrible incultura. Nunca tal vez el hombre medio ha estado tan por debajo de su propio tiempo, de lo que este lo demanda. Por lo mismo, nunca han abundado tanto las existencias falsificadas, fraudulentas. Casi nadie está en su quicio, hincado en su auténtico destino. El hombre al uso vive de subterfugios con que se miente a sí mismo, fingiéndose en torno un mundo muy simple y arbitrario, a pesar de que la conciencia vital le hace constar a gritos que su verdadero mundo, el que corresponde a la plena actualidad, es enormemente complejo, preciso y exigente. Pero, tiene miedo – el hombre medio es hoy muy débil, a despecho de sus gesticulaciones matonescas –, tiene miedo de abrirse a este mundo verdadero, que exigiría mucho de él, y prefiere falsificar su vida, reteniéndola hermética en ele capullo gusanil de su mundo ficticio y simplicísimo. (*Misión de la Universidad*, pp. 117-118)

Algo de idêntico dizia Joaquim de Carvalho três anos depois:

Dir-se-ia que vivemos submergidos por uma vaga de estupidificação colectiva, mas o nosso dever elementar, espere-nos ou não o sucesso, mesmo sem esperança de êxito, é remar contra a vaga.

Enfim, independentemente do sucesso de algumas escolas e do esforço dos professores e também não contestando algumas melhorias que se verificam no ensino e na ciência por parte das políticas dos governos, o certo

é que há um novo modelo neoliberal que traz consigo novos paradigmas e novas concepções culturais ou inculturais.

Novo paradigma, novo vocabulário, novos valores

Estes paradigmas de ensino e de ciência vieram trazer outro vocabulário (ou vieram dar outro sentido a vocábulos já existentes e consensuais) com aparência de “modernidade” (a modernidade é essencialmente racional e crítica), que todavia não se pode confundir com o vocabulário da lógica iluminista ou da lógica social ou socialista, a qual, por sua vez, já antevia o processo da sociedade em direcção ao capitalismo actual. As palavras correntes agora são menos o “progresso” (que já era uma palavra ambígua) e mais o “desenvolvimento”, a “excelência” mais do que a “inteligência”, a “avaliação” e a “certificação” mais do que a “qualidade pedagógica e científica dos estabelecimentos”, a “competência” mais do que o “saber” e a “cultura”, a “massa crítica” (conceito importado da Física Nuclear) mais do que a “consciência crítica”, a “rentabilidade” mais que a “aprendizagem teórico-prática”, a “competitividade” mais do que a “solidariedade”, a “sustentabilidade económica” e a “produção de riqueza” mais do que o “interesse social”, o “internacionalismo” e a “globalização” mais do que o “cosmopolitismo” e o “ecumenismo”. Enfim, a “universidade empresarial (*Entrepreneurial University*)” e a “Escola produtiva” mais do que a “corporação” ou a Universidade como elemento ao serviço da “democracia” e a “escola como elemento fundamental da cultura e da comunidade”, a privatização “que torna tudo rentável” mais do que o “ensino público” como bem ao serviço da formação social.

Assim, este modo de organizar o ensino e a sociedade – menos interessado com os conteúdos, com os “nómenos” e mais pela forma e pelos “fenómenos” (que, etimologicamente, é “o que se mostra”, do verbo *pfáinō*), num mundo do espectáculo, da comunicação e da informação saturada em quantidade e da *performance* e da rentabilidade – traz consigo a desumanização e o desinteresse pela língua, pela literatura e pelas ciências fundamentais (seja de que tipo forem) e, em síntese, pela cultura, como forma de descobrir no complexo de conhecimentos uma orientação e uma cosmovisão. Mas tudo se faz sob a aparência de essa cultura existir. Ela é, porém, a “cultura que se consome” e não a Cultura como uma forma de reflexão, estando, pois, afastada dos valores do verdadeiro demoliberalismo e da democracia social. Veja-se como tornou vulgar a palavra “evento”, que é afinal, tão-só, “aquilo acontece” ou mesmo o “acidente” ou a “ocorrência”. Ou seja o que importa é que aconteça, mesmo sem qualidade e com ausência de espírito crítico.

Desta forma, há que perguntar se estamos num mundo livre ou se a liberdade é apenas uma forma de desenvolvimento do capitalismo e se a falta de intervenção do Estado em matérias fundamentais (mesmo do Estado governado por partidos ditos “socialistas”, que geraram conceitos como o de “socialismo moderno”) não pretende consolidar esse capitalismo, em crise, mas sempre em tentativa de se renovar, e se as “viagens” e o conhecimento do que se passa nos outros países não é afinal uma forma de importação e de exportação de modelos e não uma forma de autêntico aprofundamento de um saber crítico. E – como costumamos dizer – não há saber sem saber crítico, constantemente posto em causa e pensado tendo como objectivo a humanidade. Porque o saber – como diria o nosso mestre Sílvia Lima – é sempre um “ensaio” e não uma certeza.

N. B. : Esta artigo centrado sobre a realidade portuguesa, mas que se refere, na verdade, a uma realidade mais vasta, para além da bibliografia consultada e citada, tem como base, entre outros, os seguintes escritos do autor:

_____. *A Revolução de 1820 e a Instrução Pública*, Porto, Paisagem, 1984. Com a colaboração de Isabel Nobre Vargues.

_____. “Universidade, ciência e «conflito de faculdades» no Iluminismo e nos primórdios do liberalismo português”, in *Claustros y estudiantes*, Valencia, Facultad de Derecho, 1989, vol. II, pp. 291-299.

_____. “A Universidade e a classe dirigente durante o «Estado Novo» português”, in Antonio Álvarez de Morales e Constantino Garcia (Recopiladores), *Las clases dirigentes*, Madrid, Editoriales de Derecho Reunidas-Editorial de la Universidad Complutense, 1992, pp. 87-99.

_____. “Instrução Pública”, capítulo do volume 5, *O Liberalismo*, coordenado por Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, da *História de Portugal*, dirigida por José Mattoso, Lisboa, Círculo de Leitores – Editorial Estampa, 1993, pp. 609-651.

_____. “*Quid petis?* Os «doutoramentos» na Universidade de Coimbra”, in *Revista de História das Ideias*, n.º. 15, Coimbra, 1993, pp. 177-316.

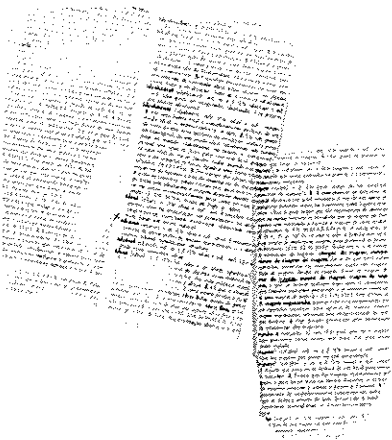
_____. “Conflit de pouvoirs et la question de l’«Université unique» au Portugal», in *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni. Strutture, organizzazione, funzionamento*. Atti del Convegno Internazionale di Studi. Milazzo 28 Settembre-2 Ottobre 1993. A cura di A. Romano. Catanzaro, Rubbertino, 1995, pp. 405-415.

_____. *A Universidade e o Estado Novo. O caso de Coimbra. 1926-1961*, Coimbra, Minerva-Coimbra. 1999, 296 pp.

_____. “Germanismo e germanofilia numa revista universitária. O *Boletim do Instituto Alemão* da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1926-1943)”, in *Portugal, Indien und Deutschland / Portugal, India e Alemanha. Akten der V. Deutsch-Portugiesischen Arbeitsgespräche / Actas do V Encontro Luso-Alemão (Köln / Colónia – 1998)*. Zentrum Portugiesischsprachige Welt Universität zu Köln – Universidade Nova de Lisboa, 2000, pp. 495-509.



- _____. "Da Universidade única à(s) universidade(s) do século XXI", conferência pronunciada no dia 20 de Junho de 2000, na Aula Salinas do edifício histórico da Universidade de Salamanca, por altura da inauguração do "Paseo de Coimbra", no Campus Universitario Miguel Unamuno, in *Miscelánea Alfonso IX*, Salamanca, Centro de Historia, Universidad de Salamanca, 2000, pp. 59-72.
- _____. "As Universidades em Portugal. História, organização, problemas", in *Universia. O Portal dos universitários*, <http://www.universia.pt>.
- _____. "Edad Contemporánea: hacia la(s) universidad(es) del siglo XXI", in Luís E. San Pedro Bezares (Coord.), *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol. III. 2, *Saberes y confluencias*. Salamanca, Ediciones Universidad, 2006, pp. 1147-1160.
- _____. "De...1969 a 1989. A Universidade : os riscos do neo-corporativismo e do neo-liberalismo", in 69. *Pretextos para...*, Coimbra, 1989, pp. 69-73.
- _____. "Da(s) Crise(s) e do(s) mito(s) da(s) Universidade(s)", in *Revista de História das Ideias*, n.º 12, Coimbra, 1990, pp. 7-17, e in *Revista da FAEBA*, Ano I, n.º 1, Janeiro-Junho 1992, "Universidade", Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pp. 21-29 (publicado também com o título "Crises das Universidades. Dos mitos tradicionais e modernos à consciência de transformação", in *Congresso de Coimbra*, vol. I, Coimbra, 1991).
- _____. *Caminhos e contradições da(s) Universidade(s) Portuguesa(s). Centralismo e autonomia. Neoliberalismo e corporativismo*, Cadernos do CEIS20, n.º 1, Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (CEIS20), 2000. 54 pp.
- _____. *A Universidade e as «condições» da Imaginação*, "Cadernos do CEIS20". Coimbra, CEIS20, 2008, 31 pp..
- _____. *Lobo Vilela e a polémica sobre a Universidade e o Ensino nos inícios do Estado Novo*. Selecção, fixação de textos e notas de António Costa Lobo Vilela. Estudo introdutório de Luís Reis Torgal (pp. 11-78). Prefácio de Eduardo Marçal Grilo. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas, 2009, 410 pp.
- _____. "A Universidade entre a Tradição e a Modernidade" in *Revista Intellectus*, ano 07, vol. I – Rio de Janeiro, UERJ, 2008, 40 pp., <http://www.intellectus.uerj.br>



Mirándose en espejo ajeno. Viajes, educación y pedagogía en España desde finales del siglo XVIII hasta 1936¹

Antonio Viñao²

Resumen

El objeto de este texto son aquellos viajeros españoles que viajaron o residieron en otros países, desde finales del siglo XVIII hasta 1936, con el ánimo, o no, de conocer sus sistemas e instituciones educativas, y que o bien elaboraron algún tipo de libro o escrito en el que daban cuenta del estado de la educación en el extranjero, o bien desempeñaron con posterioridad un papel relevante en el mundo de la educación o de la cultura en España o en los países donde residían.

Palabras clave: Viajes pedagógicos. Educación comparada. Educación española. Redes educativas. Educación internacional.

Abstract

This text deals with those Spanish travellers who travelled or lived in other countries, from the late of the 18th century until 1936, with the aim, or not, of knowing their educational systems and institutions, who produced some kind of written text in which they informed on the state of education abroad, or who played a significant role in the world of education or culture in Spain, or in the countries they lived.

Key Words: Educational travels. Comparative education. Spanish education. Educational networks. International education.

El objeto de este texto son aquellos viajes y viajeros españoles que viajaron o residieron en otros países, desde finales del siglo XVIII hasta 1936, con el ánimo, o no, de conocer sus sistemas e instituciones educativas, y que o bien elaboraron algún tipo de informe, libro o escrito en el que, como resultado de dichos viajes o estancias, daban cuenta del estado de la educación en el extranjero, ya fuera con intenciones puramente informativas o para contribuir, de este modo, a la mejora de la educación en España, o bien desempeñaron con posterioridad un papel relevante en el mundo de la educación o de la cultura en España o en los países donde residían.

¹ Este trabajo utiliza parte de la información del que, con el título de «Viajes que educan», se publicó en Mignot y Gondra (2007, pp. 15-38). Su realización se halla inserta en el proyecto SEJ2007-66165 sobre «El patrimonio cultural de las instituciones educativas en la España contemporánea (siglos XIX-XX)» financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

² Universidad de Murcia

Tres precisiones previas parecen necesarias. La primera es que manejo un concepto amplio de viaje. De ahí que considere también aquellos casos en los que, más que de un viaje, de lo que se trata es de una estancia prolongada, incluso de varios años, en otros países. En cuanto a los motivos y condiciones del viaje o estancia analizaré tanto aquellos realizados por iniciativa propia como los forzados por exilios políticos, tanto los costeados por quienes viajan al extranjero como los sufragados con fondos públicos, tanto los comisionados por el gobierno como los realizados con independencia del mismo.

La segunda precisión se refiere al hecho de que haré sólo una mínima referencia a la figura de Pablo Montesino –tratada de modo específico en su ponencia por Julio Ruiz Berrio– y detendré mi análisis en el año inicial de la Guerra Civil, en 1936, dejando fuera del mismo el largo, doloroso y funesto exilio producido a consecuencia de la misma, un tema que es abordado asimismo en los trabajos de José Ignacio Cruz Orozco, Patricia Delgado Granados y Antón Costa Rico.

La tercera precisión previa es de índole contextual o metodológica. Entiendo que, para la mejor comprensión de este trabajo, su lectura debe efectuarse teniendo en la mente el enfoque expuesto por Eckhardt Fuchs (2007) en su introducción al monográfico de *Paedagogica Historica* (vol. 43-2) sobre «Networks and the History of Education». El estudio de los viajes y estancias en el extranjero cobra, en efecto, sentido –en especial cuando están relacionados con la introducción y difusión de nuevas ideas y métodos de enseñanza o con determinadas instituciones– cuando dichos viajes y estancias son considerados en el marco más amplio de las redes o instituciones educativas internacionales o de influencia transnacional.

Viajes e Ilustración

El viajero ilustrado era, o debía ser, un viajero culto, que viajara con fines útiles. Uno de esos fines útiles, como indicó Gómez de la Serna (1974, p. 81), era el «reformismo pedagógico», un «doble propósito didáctico y reformador» nada vago sino instructivo y concreto. En palabras de Rousseau (1762, t. II, segunda parte, p. 182), incluidas en el capítulo del *Emilio* dedicado a los viajes, «Voyager pour voyager, c'est errer, être vagabond; voyager pour s'instruire, est encore un objet trop vague: l'instruction qui n'a pas un but déterminé, n'est rien».

Pueden señalarse algunos ejemplos de viajes efectuados en la España de la segunda mitad del siglo XVIII o los primeros años del XIX con la finalidad de conocer el estado de la educación en otros países o de determinados aspectos de ella, pero son muy escasos. Así, durante su mandato como Secretario de Estado (1792-1798), Godoy mandó nombrar una «junta

especial» encargada de elaborar un plan de estudios a partir, entre otros, de los informes realizados por «literatos» que viajaban a Europa por cuenta del gobierno (Príncipe de la Paz, 1965, t. I, p. 196). Es más, uno de los probables componentes de dicha junta, el diplomático Juan Bautista Virio, secretario de las embajadas españolas en Viena desde 1774 a 1777 y en Londres desde 1783 a 1788, y viajero por Europa comisionado por el gobierno en diversas ocasiones desde 1790 a 1795, redactaría en 1796 por encargo de Godoy, a partir de la información obtenida en el extranjero, un «Plan de educación económico-político». Por otra parte, desde su posición de Generalísimo (1801-1808), Godoy, con vistas a la implantación en España de un «nuevo sistema de educación primaria fundamental y uniforme para todas las clases del Estado», cuyo único fruto sería la creación en 1807 en Madrid del Instituto Militar Pestalozziano, encomendó a los embajadores «en las Cortes extranjeras, y a los sujetos que viajaban por cuenta del gobierno, que buscasen prolijamente y remitiesen cuantos métodos de enseñanza populares se encontrasen en boga y mereciesen más estima entre los sabios de Europa» (Príncipe de la Paz, 1965, t. I, p. 135). En este sentido, la difusión en estos años de las ideas, escritos y métodos pestalozzianos constituye un buen ejemplo de configuración de una red educativa supranacional formada por viajes, viajeros, lugares de visita obligada (Burgdorf, Yverdon), traducciones, adaptaciones, correspondencia, escritos sobre Pestalozzi y sus métodos, etc.

También es posible hallar algún ejemplo, en la segunda mitad del siglo XVIII, de personajes que, gracias a su estancia en el extranjero, elaboraron escritos sobre el tema con la finalidad no sólo informativa, sino también de promover en España los adelantos o instituciones que habían conocido en otros países. Así, es posible encontrar entre los papeles manuscritos de José Vargas Ponce, autor de un plan para los seminarios de nobles (1787) y de otros escritos sobre educación, además de miembro de las juntas o comisiones de instrucción pública del gobierno de José Bonaparte (1810), de las Cortes de Cádiz (1813) y de las del trienio constitucional (1821), informes sobre diversos establecimientos educativos extranjeros, en especial de Italia (Durán López, 1997, pp. 89-105). Pero, sin duda, el ejemplo más genuino fue el del literato y diplomático Ignacio de Luzán, educado en Italia y nombrado secretario de la embajada en París en 1747 y encargado de negocios de la misma entre 1749 y 1750. Fruto de su estancia en la capital francesa fueron su *Memorias literarias de París* publicadas en 1751 con el significativo subtítulo de *Actual estado y método de estudios*. Como ha indicado Francesc Pedró (1987, pp. 112-115), la pretensión de Luzán fue la de «abrazar en una sola obra todos los escalones de la educación y la enseñanza en París, para

explicar así su florecimiento cultural», dando cuenta tanto de las escuelas de enseñanza primaria como de los estudios en la Sorbona, de sus Academias, del Colegio Real e incluso de las obras salidas de sus imprentas.

Los exilios afrancesado y liberal en la España de las tres primeras décadas del siglo XIX

A consecuencia de la Guerra de la Independencia (1808-1814) y del retorno del absolutismo, en 1814 y 1823, tras las breves experiencias liberales de 1812-1814 y 1820-1823, se produjeron tres exilios sucesivos. El primero de ellos, el de los afrancesados —quienes habían optado por el gobierno de José Bonaparte como rey o habían colaborado con el mismo—, tuvo lugar en 1813. Entre ellos se hallaba un nutrido grupo de escritores, profesores y científicos ilustrados y protoliberales de entre los que, desde el punto de vista de la educación, cabe destacar a Juan Andújar, traductor e introductor de Pestalozzi en España; Manuel José Narganes, autor de *Tres cartas sobre los vicios de la instrucción pública en España, y proyecto de un plan para su reforma* (1809) y profesor de Literatura Española en el colegio de Sorèze (Francia); Alberto Lista, profesor de literatura y matemáticas, escritor, poeta, periodista y futuro fundador y director de afamados colegios privados en Madrid y Cádiz tras volver del exilio; Francisco Amorós, director del Instituto Pestalozziano en España y, ya en el exilio, uno de los padres fundadores de la moderna educación física en Francia; José Gómez Hermosilla, escritor, periodista, helenista, profesor de humanidades y autor del Reglamento de Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades de 1825 y del *Arte de hablar en prosa y verso* (1826) uno de los tratados de retórica más difundidos en la España del siglo XIX; y José Marchena, poeta, escritor, periodista y traductor que ya había estado exiliado en el país vecino desde 1792 hasta 1808 participando de lleno en los sucesos revolucionarios franceses como miembro del partido girondino. En dicho exilio, y como continuación de su admiración y conocimiento de la obra de Rousseau, había publicado en 1799 una traducción del *Contrato social*. Exiliado de nuevo a Francia en 1814, publicaría en Burdeos en 1817 la primera traducción al español del *Emilio*.

Casi todos los afrancesados residieron, durante su exilio, en Francia. Allí incluso murieron algunos de ellos. Los demás fueron volviendo en el trienio constitucional (1820-1823), el segundo período de absolutismo fernandino (1823-1833) o tras la muerte en 1833 de Fernando VII.

Los otros dos exilios políticos, el de 1814 y el de 1823, afectaron a los liberales. La mayoría de ellos pertenecía a una generación posterior a la de los

afrancesados. Eran por lo general más jóvenes y cuando volvieron a España, tras la muerte de Fernando VII y la amnistía de 1833, ocuparon puestos relevantes en la vida política y cultural. El exilio fue para ellos, como para los afrancesados, una época amarga y difícil. Pero también de reflexión y aprendizaje, de conocimiento de otros sistemas políticos y modos de vida, así como un período en el que, para subsistir, muchos de ellos tuvieron que dedicarse a actividades educativas y culturales que nunca podrían haber llevado a cabo en España.

Hubo también diferencias, en cuanto al país de residencia, entre el exilio liberal y el de los afrancesados. Algunos de los liberales exiliados vivieron en Francia, sobre todo tras la revolución de 1830. Otros, muy pocos, decidieron cruzar el Atlántico preluando así el lugar de destino de la mayoría de los escritores, intelectuales, científicos y profesores emigrados en el siglo XX a consecuencia de la guerra civil. Otros, poco más de mil familias, se refugiaron en Londres. Aunque no hay que desdeñar las actividades educativas y culturales de los exiliados en Francia, en especial en lo que se refiere a la fundación de instituciones tales como el Colegio Español de París dirigido por Pedro Sáinz de Baranda, al menos durante los años 1824-1830 Londres se convirtió en «el centro político e intelectual de la emigración liberal» (Llorens, 1968, p. 23). Entre quienes fijaron su residencia en Londres había militares, eclesiásticos, comerciantes, científicos, profesores, economistas, literatos y políticos. En suma, una relevante nómina de futuros primeros ministros, ministros y hombres eminentes de la cultura y la vida española del siglo XIX.

La mayoría de los exiliados se concentró en el barrio londinense de Somers Town formando una pequeña comunidad aislada con sus lugares de reunión y tertulia, así como sus conflictos. Allí vivieron, o malvivieron, gracias a la ayuda oficial del gobierno británico, la de particulares organizados para tal fin en un comité específico y el ejercicio de actividades diversas, unas veces –las menos– relacionadas con su profesión, y otras –las más– de índole insospechada, familiar o doméstica. En el caso de los literatos, escritores, profesores o intelectuales, su formación e inquietudes facilitaron su dedicación a actividades educativas o culturales tales como:

- El conocimiento e interés por la situación de la educación en Gran Bretaña y por las novedades o innovaciones educativas. Este sería el caso de Pablo Montesino sobre quien trata el trabajo de Julio Ruiz Berrio incluido en este mismo volumen.
- La docencia o enseñanza en un sentido estricto, como preceptores, profesores de español o simplemente profesores en el Ateneo Español creado en Londres en 1829 para la enseñanza gratuita de los hijos de los emigrados españoles.

- La traducción y la autoría de libros y artículos en las numerosas publicaciones periódicas en español que durante estos años se editaron en Londres con vistas sobre todo al mercado iberoamericano o en las revistas inglesas.

Esta última circunstancia explica que durante dichos años se imprimieran en la capital inglesa más publicaciones periódicas en español, y de mayor calidad y nivel cultural y científico, que en España. Nada tiene de extraño que en algunas de ellas aparecieran informaciones o artículos sobre la educación en Inglaterra y en otros países. Así, Blanco White, exiliado desde 1810, publicaría en las páginas de *El Español* en 1814 unos *Ensayos sobre la educación en España* con una extensa «noticia» sobre el sistema de Bell y Lancaster abogando por su implantación en España para la educación de las «clases jornaleras», y en 1824, desde las páginas de *Variedades o el Mensajero de Londres* dedicaba un artículo de índole informativa y propagandística a las escuelas dominicales y de adultos inglesas (Blanco White, 2003, pp. 205-226 y 261-264). Asimismo, en las páginas de *El Instructor ó Repertorio de Historia, Bellas Letras y Artes*, una revista dirigida por José Jiménez de Alcalá desde 1834 a 1841, pueden encontrarse artículos sobre la educación en otros países junto a una amplia información en el ámbito de las ciencias, de la economía, de la historia, de la geografía, del arte y de la política, entre otras materias.

Aunque pueden indicarse otros ejemplos de estancias o viajes motivados por el exilio que dieron origen a escritos en los que se informaba sobre la educación en otros países, con el fin, por lo general, de aprender de los mismos tomándolos como modelo a seguir, sólo destacaré dos de ellos. El primer caso es el de Juan de Olavarría, liberal exiliado a Francia en 1814 que volvió a España en 1820 para exiliarse de nuevo en 1823 y retornar ya definitivamente en 1833, tras la muerte de Fernando VII y haber permanecido y recorrido diversos países europeos. A su vuelta, en 1834, publicaría una *Memoria*, dirigida a la regente María Cristina, «para mejorar la condición física y moral del pueblo español», en la que basándose, entre otras, en las experiencias de Owen, Pestalozzi y Fellenberg, así como en una amplia diversidad de granjas agrícolas e instalaciones industriales europeas, proponía la creación de una serie de instituciones para la educación utilitaria de las clases populares (Olavarría, 1988).

El segundo caso difiere bastante de los anteriores. Entre otras razones, porque pertenece a una generación posterior de personajes de ideas liberales. Se trata de Pedro Felipe Monlau, originalmente médico y más tarde licenciado en filosofía, con servicios en la sanidad militar y civil y profesor en las enseñanzas secundaria y universitaria. Más conocido por ser un destacado introductor y difusor en España del movimiento higienista, se exilió

por razones políticas a París desde 1837 a 1839 desde donde viajó a Londres. A su vuelta, y en esto difiere también de los exiliados anteriores, publicó en 1840 *De la instrucción pública en Francia. Ensayo sobre su estado en 1838 y 1839*; es decir, un libro, bastante completo, sobre la educación en un solo país al estilo de los que en aquellos años se publicarían en Europa.

Las actividades educativas y culturales de los exiliados españoles contrastan, en este período, con el desinterés gubernamental por continuar la práctica del envío al extranjero de comisionados con el fin de conocer las innovaciones y avances que en el campo de la educación estaban teniendo lugar en otros países. Sólo en un caso, y aprovechando la estancia en Londres por vacaciones del capitán Juan Kearney, puede mencionarse un encargo oficial para que se informara sobre el método de la enseñanza mutua, tanto en la capital inglesa como en París, con el fin de establecerlo en España, como en efecto se haría, por vía de ensayo, en 1818. Como ya había sucedido con las ideas y el método pestalozziano pocos años antes, la enseñanza mutua despertó el interés momentáneo del gobierno que de inmediato se desentendería del tema, traspasando la responsabilidad de su financiación y difusión a los ayuntamientos y a las Sociedades Económicas de Amigos del País. Ello motivaría que en 1834, fallecido ya Fernando VII, de nuevo se enviaran dos comisionados a Londres por el gobierno, sin consecuencias posteriores, para restablecer en Madrid las escuelas lancasterianas.

El reformismo social y educativo de Ramón de la Sagra

La preocupación reformista, el interés de los reformadores sociales por la educación, sería uno de las motivaciones más usuales de quienes desde Francia, Inglaterra, Alemania o Estados Unidos, entre otros países, viajaron al extranjero con el objeto de conocer, estudiar e informar sobre sus sistemas educativos, bien de modo exclusivo, bien junto a otros aspectos sociales, económicos o políticos. En el caso español éste sería un hecho excepcional, más no inexistente. Ramón de la Sagra sería «nuestro» reformador social, preocupado tanto por la agricultura, el comercio, la industria o en general la economía, cuanto, sobre todo, por los sistemas de beneficencia y carcelario, la organización del trabajo, la prostitución, la regeneración social y moral y, cómo no, la educación.

Botánico de formación y de ideas en principio liberales, se identificaría más tarde con el socialismo emergente, en especial con Proudhon. Junto a su amplia producción escrita –sobre los 100 títulos entre libros, folletos y publicaciones periódicas– otra faceta a destacar serían los viajes: en 1835 a Estados Unidos, en 1838 a Bélgica y Holanda (tras fijar su residencia

temporalmente en París), a Francia y Bélgica en 1841, a Francia, Bélgica y Alemania en 1843, y a Francia en 1848 de la que sería expulsado en 1849 por sus inclinaciones socialistas.

Aunque su labor como reformador de la educación en la España de su época, desde un punto de vista práctico, no parece que fuera más allá de colaborar, con Montesino, en la creación en 1840, de una de las primeras escuelas de párvulos, la de la Fábrica Nacional de Tabacos, así como de promover en diversos foros públicos, entre 1838 y 1841, la creación de este tipo de escuelas y de dirigir, en 1842, la Escuela dominical de artesanos creada por el Instituto Español en Madrid (Costa Rico, 2008, pp. 195-200 y 205), el fruto escrito de sus viajes, en lo que a la educación se refiere, serían tres libros, si bien el tercero de ellos no sería más que una traducción y adaptación del segundo.

El primero por orden cronológico de publicación, *Cinco meses en Estados Unidos de la América del Norte desde el 20 de abril al 23 de septiembre de 1835. Diario de viaje*, sería editado en París en 1836 y traducido al francés en 1837. Se trata de un diario de viaje escrito «en los momentos de descanso [...] entre una y otra jornada» que de la Sagra publicaría, ya en París, a requerimiento de «varios sujetos distinguidos por sus talentos», con la esperanza de que las «anotaciones» en su día efectuadas pudieran «ser de alguna utilidad en la época presente de la regeneración de España», es decir, en plena revolución liberal tras la muerte de Fernando VII. De ahí que, además de imprimirlas, depositara en la Biblioteca Real de Madrid 238 documentos (al menos 33 de ellos sobre educación) y doce libros o publicaciones impresas como complemento de dichas «anotaciones» (de la Sagra, 1836, pp. X, XI, XVII-XL).

¿Por qué establecimientos, instituciones, lugares o cosas se interesó de la Sagra en Estados Unidos? Su campo de intereses era muy amplio: caminos, ferrocarriles, canales, acueductos, barcos de vapor, fábricas, cárceles, casas de corrección, hospitales, hospicios, asilos, manicomios, establecimientos benéficos, urbanismo, agricultura, comercio, industria, costumbres, modos de vida de las clases populares, y, por lo que a la educación y la cultura se refiere, escuelas de enseñanza primaria y secundaria, escuelas dominicales, de ciegos y de sordomudos, colegios femeninos, colegios universitarios, sociedades recreativas, culturales y científicas, museos, archivos y prensa diaria.

El segundo libro sería fruto de su viaje a Bélgica y Holanda en 1838. Fue publicado en francés y de nuevo en París en 1839 y traducido al holandés de inmediato. Su título, *Voyage en Hollande et en Belgique sous le rapport de l'instruction primaire, des établissements de bienfaisance et des prisons, dans le deux pays*, indicaba ya, a diferencia del anterior, los campos de interés: la instrucción primaria, los establecimientos de beneficencia (socorro o ayuda

a domicilio, hospicios, hospitales, sociedades de maternidad, escuelas para los niños y adultos pobres, escuelas de trabajo o industriales, escuelas para sordomudos y ciegos, casas para “mujeres arrepentidas”, talleres, colonias agrícolas, montes de piedad y cajas de ahorro) y los penitenciarios (cárceles civiles y militares y casas de corrección para jóvenes) tratados en cada uno de los dos tomos (el primero sobre Holanda y el segundo sobre Bélgica) en los que se dividía la obra. En los capítulos relativos a la instrucción primaria, Ramón de la Sagra, tras ofrecer extensa exposición de su evolución histórica y de la situación de la educación en ambos países, describía algunas escuelas de párvulos y de enseñanza primaria de diversas ciudades holandesas y belgas.

El tercero de los libros, *Relación de los viajes hechos en Europa bajo el punto de vista de la instrucción y beneficencia pública, la represión, el castigo y la reforma de los delincuentes; los progresos agrícolas e industriales y su influencia en la moralidad*, publicado en Madrid en 1844, sería una adaptación del anterior para el público español aunque estructurado de un modo diferente, alterando el orden de los países y prescindiendo del capítulo histórico-contextual sobre la educación en ambos.

Viajes pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX: rasgos generales

Con claro atraso temporal en relación con los países europeos más avanzados, los españoles fueron progresivamente incorporándose al hábito de los viajes pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX. Las causas, además de las facilidades proporcionadas por el transporte ferroviario (la red ferroviaria española enlazaría con la francesa en 1864 por Irún, al oeste de los Pirineos, y en 1878 al este por Port-Bou), deben buscarse en la relativa normalización de la vida política, en la débil pero ya existente promoción y ayuda de dichos viajes por los poderes públicos, en la asistencia a las exposiciones universales, en la influencia e ideas al respecto de la Institución Libre de Enseñanza creada en 1876, y en la creación en 1882, por iniciativa de la misma, del Museo Pedagógico Nacional una de cuyas tareas era la recopilación y difusión de información y estudios sobre la situación de la enseñanza en otros países.

Francesc Pedró (1987, pp. 127-141), en su estudio sobre los precursores de la educación comparada en España, ha contabilizado en la segunda mitad del siglo XIX un total de 24 viajeros a diversos países europeos (ninguno a América) con la finalidad de conocer e informar sobre algún aspecto educativo de los mismos. En unos casos (13) comisionados por los poderes públicos (por el gobierno, por municipios como el de Barcelona, o por diputaciones provinciales como las de Barcelona, Gerona y Baleares), si bien no por ini-

ciativa pública sino a solicitud de los interesados, y en otros (11) por cuenta propia. De la lectura de dichas páginas y de la relación de viajeros y obras escritas por los mismos se deducen, entre otros aspectos, los siguientes:

- El papel desempeñado, como foco de atracción, por las exposiciones universales (Londres, 1862; París, 1867; Viena, 1873; París, 1878) y los congresos internacionales (el de Beneficencia Pública celebrado en París en 1889 y los de Educación que tendrían lugar en Bruselas en 1880 y en Londres en 1884).
- La diversidad de temas objeto de atención (internados de educación secundaria o de colegios privados, trabajos manuales, escuelas normales, educación de sordomudos y ciegos, enseñanza de la medicina, del comercio, la historia o el derecho, y arquitectura escolar, entre otros). Sin embargo, sería poco usuales los estudios sobre la educación en un solo país, aunque también haya ejemplos de ello como los de Julio Kühn con su *Memoria sobre el estado de la instrucción primaria y secundaria en Prusia* de 1850, y Manuel B. Cossío y su *Situación de la instrucción pública en Bélgica* de 1886.
- Los tres países que más atraieron la atención de los viajeros fueron, en primer lugar, Francia, después Inglaterra y Alemania y, tras ellos, Bélgica. El predominio de Francia, sea a través del exilio o de la estancia en dicho país (piénsese, por ejemplo, en la posible influencia que tuviera el hecho de que Gil de Zárate, el primer director general de instrucción pública y el artífice del plan de estudios de 1845, realizara sus estudios en París), se explica tanto por razones geográficas (salvo que se utilizase la vía marítima, Francia era un lugar de paso obligado para cualquiera que quisiera viajar a otro país europeo), como por razones culturales (el francés era el idioma extranjero más conocido), educativas (por la influencia del sistema educativo francés en el español) o relativas al mundo de la imprenta (muchas obras en español eran impresas en París).
- La creación de la Institución Libre de Enseñanza en 1876 y, bajo su influencia, del Museo Pedagógico Nacional en 1882, al frente del cual estaría, desde 1884 hasta 1929, Manuel B. Cossío, significaron el inicio de una apertura mayor al exterior y la introducción y difusión en España de la idea de que los viajes al extranjero debían formar parte, como algo habitual, de la formación inicial y posterior de los maestros, profesores e inspectores de enseñanza primaria.

Las exposiciones universales y los viajes pedagógicos

En palabras de María del Mar del Pozo (1983, pp. 165-166), el «objetivo fundamental» de las exposiciones universales fue «la exhibición didáctica de

los logros *técnicos* conseguidos en multitud de manifestaciones particulares: Economía, Ciencias Naturales, Etnología, Comercio, Comunicaciones, Industria, Educación y Artes Plásticas». Las dos primeras exposiciones celebradas en Londres en 1851 y París en 1855, añade, carecieron de secciones destinadas a la educación. Sería en la tercera exposición, la de Londres de 1862, donde ya se organizaría una clase bajo el título de «Métodos y material de enseñanza», y dos en la de París de 1867: una de «Métodos y material de enseñanza para niños» y otra de «Instituciones de cultura popular». Habría que esperar, en todo caso, a la quinta exposición universal, la de Viena de 1873, para que se reservara un grupo entero, el XVI, a «Educación, enseñanza e instrucción» de acuerdo con un esquema o división interna que se mantendría en sucesivas exposiciones: tipos y modelos de construcciones escolares; muebles y material para las escuelas primarias; obras y publicaciones periódicas sobre temas educativos; métodos y estrategias didácticas; historia, organización, reglamento y estadística estudiantil de instituciones elementales, secundarias y universidades; colegios de sordomudos, ciegos y retrasados; escuelas normales, industriales y profesionales, de artes y oficios y comerciales; y formación de adultos e instrucción popular.

El viajero más activo en este aspecto fue Mariano Cardedera, profesor y director de escuelas normales y después inspector de enseñanza primaria, jefe del negociado de la Dirección General de Instrucción Pública, secretario del Consejo de Instrucción Pública, autor de diversas obras pedagógicas, y buen conocedor de las publicaciones pedagógicas extranjeras, sobre todo de las francesas. En su primer viaje pedagógico al extranjero, en 1853, visitaría diversas escuelas de Francia, Bélgica, Alemania y Suiza. Más tarde, asistiría, como miembro de las comisiones nombradas para promover la concurrencia de España, a las exposiciones de París de 1867, Viena de 1873 y Filadelfia de 1876, siendo nombrado asimismo jurado de las mencionadas exposiciones de París y Viena en las secciones de instrucción pública y, en especial, de las de educación popular de adultos. Por último, durante su cesantía como jefe de negociado desde 1869 a 1875, recorrería además diversos países europeos visitando establecimientos docentes y recopilando, como en anteriores ocasiones, informes, documentos y datos sobre el estado de la educación en los mismos. Su relación con las exposiciones universales se inició con la de Londres de 1862, producto de lo cual sería un libro, publicado en ese mismo año sobre la «pedagogía» en dicha exposición. Como el mismo Cardedera (1863, pp. IX-X) decía en el prólogo o introducción del libro, este viaje, emprendido por su cuenta, tenía en principio como objeto no escribir una memoria o informe sino enterarse «de la acogida y progresos de los jardi-

nes de la infancia» que ya había conocido en un viaje anterior a Alemania. Sin embargo, lo observado y visto en la exposición le llevaría a pensar en la utilidad de dar cuenta e informar, primero, sobre la exposición en general, la exposición específicamente pedagógica, las naciones concurrentes, sus escuelas y, después, sobre los distintos aspectos y objetos expuestos dedicando una atención especial a los jardines de la infancia y a la enseñanza de la música en las escuelas. Asimismo, incluiría una relación de dichos objetos y, como colofón, un grabado sobre los distintos tipos de mobiliario escolar y la disposición del mismo en el aula.

La exposición con mayor número de viajeros españoles, que después dieran cuenta por escrito de su visita a la misma o utilizaran en sus escritos información obtenida en ella, fue, sin duda, la de París de 1867. A ella concurrieron, además de Cardedera, Fernández Villabrille, profesor de sordomudos y ciegos, autor de una memoria sobre la enseñanza de los sordomudos y ciegos de España en dicha exposición (Fernández Villabrille, 1873), Cobos y Rodríguez, escritor, periodista y profesor de la Escuela Normal de Granada, vocal facultativo de la comisión española en dicha exposición y autor de una memoria sobre la «parte pedagógica» de la misma (Cobos y Rodríguez, 1869), Jareño y Alarcón, profesor de la Escuela Superior de Arquitectura y autor del primer libro de arquitectura escolar publicado en España, y Fernández Vallín y Bustillo, catedrático de matemáticas de segunda enseñanza y miembro del Consejo de Instrucción Pública, quien, para oponerse al mapa de Manier, publicado en su libro *L'instruction populaire en Europe*, presentado en la exposición parisina de 1867, donde aparecía «España, con injusticia notoria, como uno de los países más atrasados, al igual de Rusia y Turquía», escribiría, como respuesta y rectificación de los datos aportados por Manier, otro libro, con un título similar, donde se situaba a España entre los países de «segunda categoría» junto a nada más y nada menos que Bélgica, Noruega, Holanda, y Gran Bretaña (Fernández Vallín y Bustillo, 1878, pp. 7 y 13-15). Este libro, editado en español, francés e inglés se difundiría en el acto de clausura de la exposición de París de 1878. A esta última exposición, además de Fernández Vallín, concurrirían del Coral, profesor de primera y segunda enseñanza en Gerona, comisionado por la Diputación de dicha provincia para estudiar la segunda enseñanza especial o moderna en Francia (del Coral, 1879-1880) y el arquitecto Repullés y Vargas. Por último, a la exposición universal de París de 1889 asistiría Bleach y Burunat, maestro de la escuela municipal de niñas de Hostafranchs (Barcelona), quien a su vuelta redactaría una memoria cuya impresión sufragaría el ayuntamiento de Barcelona (Bleach y Burunat, 1890).

La Institución Libre de Enseñanza y los viajes pedagógicos

La idea de que los viajes al extranjero, debidamente seleccionados, preparados y llevados a cabo, debían constituir una parte consustancial, inexcusable, de la formación de los docentes, va unida desde sus orígenes a la Institución Libre de Enseñanza. Y ello tanto en su configuración interna como tal proyecto educativo privado, como en su programa de reforma de la educación pública en España.

En efecto, la importación y adaptación de la filosofía de Krause que, junto con la influencia de sus discípulos –en especial Ahrens y Tiberghien–, constituiría el origen de la adopción por los institucionistas del krausismo como filosofía sustentadora de sus prácticas y modos de vida, tendría lugar, entre otros aspectos, tras el viaje de Sanz del Río a Alemania en 1843.

Asimismo, son conocidos los desplazamientos a Inglaterra, Francia, Bélgica y Holanda llevados a cabo por Francisco Giner de los Ríos entre 1881 y 1889, sus contactos con profesores y pedagogos destacados, y el programa de viajes de estudio al exterior que diseñó para la formación, en esos mismos años, de Manuel Bartolomé Cossío. Unos viajes que permitirían a este último no sólo conocer de cerca las principales reformas e innovaciones educativas que estaban teniendo lugar en Europa –así como a sus protagonistas–, o asistir a congresos internacionales de educación –en Bruselas en 1880 organizado por la *Ligue Belge d'Enseignement*, en Londres en 1884 en el contexto del Congreso Internacional de Higiene, en Zurich en 1888 sobre Colonias Escolares e Higiene Escolar, y en París en 1889 sobre Enseñanza Primaria en el marco de la Exposición Universal–, sino también, en 1882, visitar los museos pedagógicos de París, Berna, Zurich, Munich, Viena, Dresde, Berlín y Bruselas. Una información, esta última, que le sería de suma utilidad en su labor posterior como director del Museo Pedagógico Nacional creado en ese mismo año (Otero Urtaza, 2007). Un programa educativo similar estaría también presente, ya en el siglo XX, en la formación del futuro secretario de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, José Castillejo, becado en 1903 para estudiar en Berlín y asiduo viajero a Inglaterra sobre cuyo sistema educativo escribiría un reputado libro (Castillejo, 1930).

El envío de profesores y científicos al exterior formaba ya parte, desde su configuración inicial, del modelo de reforma educativa de la Institución Libre de Enseñanza. Un modelo gradual de reforma basado en la formación de profesores. La síntesis más expresiva de esta propuesta la haría Cossío en su alocución a la Asamblea de Productores celebrada en Zaragoza en 1899:

Para formar con rapidez el personal [docente] y mejorar el existente, sólo hay un camino, aconsejado por todos los políticos y gobernantes de larga vista en épocas análogas a la actual, y seguido por todos los pueblos que han querido salir de su estanco (Japón), o han tenido miedo de atrasarse (Francia): enviar a montones a la gente a formarse y reformarse, a aprender y educarse en el mejor medio posible del extranjero (Cossío, 1929, p. 231).

Viajes pedagógicos en el primer tercio del siglo XX: la JAE

El incremento cuantitativo de los viajes y de los viajeros con motivaciones educativas o formativas en la España del primer tercio del siglo XX fue el resultado lógico, como ya había sucedido en la segunda mitad del siglo XIX, de la mejora de las comunicaciones con el exterior —en especial de las ferroviarias— y de un contexto internacional en el que proliferaban los congresos sobre temas educativos y movimientos internacionales como el de la Escuela Nueva con sus centros, sus personajes y sus instituciones relevantes, objeto obligado, para cuantos venían de otros países, de visitas y estancias más o menos prolongadas.

Este incremento sería producto en ocasiones de iniciativas privadas llevadas a cabo por propia voluntad del viajero o como consecuencia de exilios políticos. Uno de los casos más significativos de exilio político con repercusiones posteriores en el campo de la educación sería, sin duda, la estancia en París desde 1886 a 1901 de Francisco Ferrer Guardia. Una estancia que le permitiría establecer contactos con grupos anarquistas, masones y librepensadores y conocer experiencias educativas como la de Cempuis de Paul Robin que tanta influencia tendrían en la creación de la Escuela Moderna en 1901 en Barcelona. Ferrer Guardia nos proporciona asimismo otro ejemplo de estancia en el extranjero —París y Londres— en los años 1907 y 1908 a medio camino entre el exilio político y la búsqueda de contactos y apoyos en el exterior —la *Ligue Internationale pour l'Education Rationaliste de l'Enfance*, de la que Ferrer sería presidente, sería creada en 1908— y de libros para reabrir la Escuela Moderna tras su clausura en 1906 y relanzar su editorial.

Sin embargo, lo más significativo de este período, y lo que sin duda explica el auge, en comparación con el período precedente, de los viajes pedagógicos al exterior, así como la presencia habitual entre los mismos de maestros e inspectores de enseñanza primaria y profesores de escuelas normales, es la institucionalización oficial de este tipo de actividad en los ámbitos municipal, provincial, regional y, sobre todo, estatal. Ello permitiría en algún caso, como sucedería con el prestigioso maestro y director escolar Félix Martí Alpera, que una misma persona realizara viajes por cuenta propia —a la Exposición Universal de París de 1900—, con ayuda municipal —en 1902 para conocer diversas escuelas graduadas en Francia, Bélgica, Alemania, Suiza e Italia financiado por el ayuntamiento de

Cartagena—, y con financiación estatal en 1911 —para el estudio de las escuelas rurales en Francia, Suiza, Dinamarca y Noruega (Moreno Martínez, 2007).

En relación con la institucionalización estatal de la política de ayuda para la realización de viajes con fines educativos a otros países, la creación en 1907 de la JAE, convertiría a este organismo hasta el inicio de la guerra civil en 1936, en la principal agencia de promoción de los viajes al extranjero de profesores o personas vinculadas al mundo de la educación en todos los niveles y modalidades de enseñanza con el fin de visitar o permanecer durante algún tiempo en aquellos centros docentes o de investigación que se consideraban más innovadores en un campo determinado o, de modo más general, en el mundo de la educación y de la enseñanza (Viñao, en prensa). La idea, de clara influencia institucionista, que sustentaba el Real Decreto de 11 de enero de 1907 que creaba la JAE, se expresaba claramente en el primer párrafo de su preámbulo:

El más importante grupo de mejoras que pueden llevarse a la instrucción pública, es aquel que tiende por todos los medios posibles a formar el personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento.

Desde 1907 hasta 1934 la JAE recibió 8.114 solicitudes de pensión para viajes, estancias y asistencias a congresos en el extranjero de las que se concedieron 1.594. Los países más visitados fueron, por este orden, Francia, Alemania, Suiza, Bélgica, Italia, Inglaterra, Austria y Estados Unidos. El mayor número de solicitudes efectuadas, el 30,1 %, procedían del campo de la pedagogía, aunque las efectivamente concedidas en este ámbito, al menos hasta 1927, descendía al 13,4 %. El total de pensionados en este campo ascendió a 280, aunque cálculos posteriores por materias o áreas territoriales indican que su número debió ser algo superior. Otros datos significativos se refieren a la práctica de los viajes en grupo entre los maestros e inspectores de enseñanza primaria, y a la distribución por sexos de los pensionados en el ámbito de la pedagogía —65,4 % hombres y 34,6 % mujeres— y por profesiones: 85 maestros de enseñanza primaria, 59 inspectores, 52 profesores de escuelas normales, 14 directores escolares, 14 profesores de colegios de sordomudos, ciegos o deficientes psíquicos y 10 profesores de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio.

Entre la síntesis y la conclusión

Los exilios afrancesado y liberal del primer tercio del siglo XIX supusieron, en unos casos, la pérdida de al menos dos generaciones de científicos y educadores —Andújar, Narganes, Amorós y Blanco White, entre muchos otros—.

Dos generaciones que en otros países pudieron realizar una labor científica y educativa, o desarrollar una vida intelectual, que no hubieran podido llevar a cabo en España. En otros casos –Gómez Hermosilla, Lista, Olavarría, Monlau y sobre todo Montesino– el exilio sirvió para que pudieran entrar en contacto con la situación e innovaciones educativas y culturales de otros países y contribuyeran, en mayor o menor medida y de distinto modo, a su difusión en España. Además, la presencia de escritores, intelectuales y científicos españoles en otros países facilitó, en especial el caso inglés, la difusión, el conocimiento y el interés por la historia, de la literatura y de la cultura española en dichos países, bien mediante la creación de instituciones educativas o culturales, bien mediante la publicación de libros y artículos en revistas escritas en el idioma propio de cada uno de ellos. En contraste, los años que transcurren entre el final de la Guerra de la Independencia, en 1814, y la muerte de Fernando VII en 1833, son años en los que lo que predomina es el desinterés gubernamental por el envío de profesores o educadores al exterior con el fin de conocer las innovaciones y mejoras educativas o pedagógicas que se estaban produciendo en otros países –una práctica que, como hemos visto, había comenzado a desarrollarse en los últimos años del siglo XVIII y en los primeros del siglo XIX–, así como por la difusión en el exterior de la cultura y civilización españolas.

Una rápida síntesis sobre los viajes pedagógicos al extranjero durante el siglo XIX, y de las estancias prolongadas en otros países que favorecieron el conocimiento y la difusión en España de la situación de la educación en los mismos, muestra, en primer lugar, la negativa influencia de la crisis política, económica, educativa y cultural provocada por la guerra de la Independencia (1808-1814) y el nefasto reinado de Fernando VII (1808-1833). Puede aducirse que el exilio de afrancesados y liberales sería el origen, en algunos casos, de viajes y estancias forzadas en el exterior que favorecieron el contacto con los sistemas educativos de otros países y su conocimiento posterior en la España de la época. Incluso puede afirmarse, en el caso de Montesino, que su exilio inglés fue el que le permitió, tras su retorno en 1834, difundir en España, a veces con escaso éxito, las ideas e instituciones educativas que había conocido durante el mismo. Pero también es cierto que la crisis abierta en 1808 interrumpió un proceso, normal en su tiempo, de apertura al exterior e interés del gobierno por enviar comisionados a otros países u obtener información a través de sus embajadas con el fin de conocer los avances y mejoras que se estaban produciendo en el campo de la educación en Europa. Como también lo es que sólo dicha crisis explica el evidente atraso y debilidad, salvo en el caso de Ramón de la Sagra, con la que España se incorporó, ya a mediados del siglo XIX, a esta política o hábito de viajar al extranjero con la doble finalidad

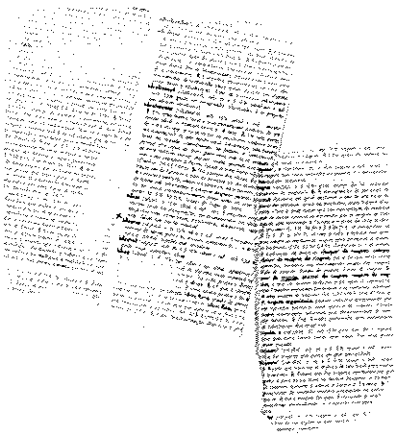
de aprender del exterior y de comparar unos países con otros, así como la dependencia, al respecto, de la producción pedagógica francesa.

En la segunda mitad del siglo XIX, las mayores facilidades del transporte por ferrocarril, el fenómeno de las exposiciones universales, la normalización política, el incipiente interés gubernamental, y de unas pocas instituciones locales o provinciales, por apoyar los viajes pedagógicos, la creación en 1882 del Museo Pedagógico Nacional y la influencia en este punto de la Institución Libre de Enseñanza, creada en 1876, explican la mayor afluencia de viajeros al exterior y preparan esa efervescente ebullición de viajes, traducciones, intercambios e interés por la educación en otros países que caracteriza, entre otros aspectos, la educación en la España del primer tercio del siglo XX. Una efervescente ebullición que tiene su reflejo en el paso desde el apoyo ocasional y no sistemático de los poderes públicos locales, regionales o estatales a los viajes al extranjero con fines educativos, a la institucionalización oficial de la política estatal en este campo. Los primeros síntomas legales de esta institucionalización sería la creación en 1901 de un servicio estatal para la concesión de pensiones al profesorado para viajar al extranjero por motivo de estudios que sería el precedente de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas fundada con tal fin, entre otros, en 1907. En todo caso, dicha efervescente ebullición sólo resulta comprensible en el contexto de un período de reformas e innovaciones educativas y de recepción y apertura a cuanto en el campo de la educación sucedía en el exterior, a la que pondrían fin la guerra civil y la dictadura franquista. Como ya había sucedido en el primer tercio del siglo XIX, un nuevo y más largo exilio exterior o interior de quienes más abiertos se habían mostrado a las ideas, tendencias y corrientes educativas del exterior, y un nuevo cierre de las mentes y del país a dichas ideas, tendencias y corrientes, supondría la restricción y el control de cualquier tipo de viaje o estancia en el exterior. Y es que si los viajes educan, nada mejor, para mantener en la ignorancia a las gentes y manipular sus mentes, que restringir el contacto y la apertura cultural a otras realidades y a otros contextos.

Referencias bibliográficas

- BLANCO WHITE, J. M^a *Sobre educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- BLEACH Y BURUNAT, M. *Memoria sobre la enseñanza en la Exposición universal de París (1890)*. Barcelona: Imp. Heinrich y Cia, 1890.
- CARDEDERA, M. *La pedagogía en la exposición universal de Londres de 1862*. Madrid: Imprenta de D. Victoriano Hernando, 1863.
- CASTILLEJO, J. *La educación en Inglaterra. Sus ideales, su historia y su organización nacional*. Madrid: La Lectura, 1930.

- COBOS Y RODRÍGUEZ, F. J. *La Exposición Universal de París de 1867. Estudios críticos, históricos y administrativos sobre la parte pedagógica de la Exposición universal celebrada en París en 1867*. Granada: Librería de D. Paulino Ventura y Sabatel, 1869.
- COSSÍO, M. B. *De su jornada (fragmentos)*. Madrid: Imprenta de Blass, 1929.
- COSTA RICO, A. Ramón de la Sagra. Un protosocialista hispano ante el desarrollo educativo. Lecturas y precisiones. *Hispania. Revista Española de Historia*, nº LXVIII-228, 2008, pp. 193-210.
- DE LA SAGRA, R. *Cinco meses en Estados-Unidos de la América del Norte desde el 20 de abril al 23 de septiembre de 1835. Diario de viaje*. París: Imprenta de Pablo Renouard, 1836.
- DEL CORAL, N. C. *Memoria sobre la organización, métodos y programas de la segunda enseñanza secundaria (accesorio) especial en Francia*. Gerona: Imp. del Hospicio Provincial. 1879-1880.
- DEL POZO, M^a del M. Presencia de la pedagogía española en las exposiciones universales del XIX. *Historia de la Educación*, nº 2, 1983, pp. 165-172.
- DURÁN LÓPEZ, F. José Vargas Ponce (1760-1821). *Ensayo de una bibliografía y crítica de sus obras*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 1997.
- FERNÁNDEZ VALLÍN Y BUSTILLO, A. *La instrucción popular en Europa. Rectificación del mapa de Mr. J. Manier; publicado con motivo de la última Exposición Universal de París*. Madrid: Imprenta y Estenotipia de Aribau y Cía, 1878.
- FERNÁNDEZ VILLABRILLE, M. *La enseñanza de los sordomudos y ciegos de España en las Exposiciones de 1867 y 1868 (París y Zaragoza)*. Madrid: Imprenta de Hernando, 1873.
- FÜCHS, E. Networks and the History of Education. *Paedagogica Historica*, nº 43-2, 2007, pp. 185-197.
- GÓMEZ DE LA SERNA, G. *Los viajeros de la Ilustración*. Madrid: Alianza Editorial, 1974.
- LLORENS, V. *Liberales y románticos. Una emigración española en Inglaterra, 1823-1834*. Madrid: Castalia, 2ª edición, 1968.
- MIGNOT, A. CH. y GONDRA, J. (orgzs.) *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L. Por las escuelas de Europa: los viajes de Félix Martí Alpera (1900-1911). In Mignot, Ana Chrystina. V. y Gondra, José G. (orgzs.) *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007, pp. 114-142.
- OLAVARRÍA, J. de *Memoria dirigida a S. M. sobre el medio de mejorar la condición física y moral del pueblo español*. Madrid: Fundación Banco Exterior, 1988.
- OTERO URTAZA, E. Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes: los viajes de Cossío entre 1880 y 1889. *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, pp. 45-66.
- PEDRÓ, F. *Los precursores españoles de la educación comparada*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.
- PRÍNCIPE DE LA PAZ *Memorias*. Madrid: Ediciones Atlas, 1965.
- ROUSSEAU, J. J. *Émile ou de l'éducation*. s.l., 1762.
- VIÑAO, A. Pedagogía y experiencias educativas en la JAE: revisión historiográfica y nuevos enfoques. In *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en su centenario*. Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes/SECC, en prensa.



Dois projectos educativos de modernidade em torno de fidalguias: O Viajeiro Pina e Proença e o Exilado Garrett

Fernando Augusto Machado¹

Resumo

Apesar de um dos mais fortes aparelhos censórios da Europa setecentista, Portugal não deixou de arriscar caminhos de liberdade e inovação através de alguns intelectuais inconformados. O vector *educação* foi privilegiado, nesta ousadia. Nomes como Pina e Proença, Vernei e Ribeiro Sanches marcaram, pela diferença, o século que também assistiu às reformas pombalinas. Pina e Proença, viajero em busca de modernidade, impôs-se por um pioneirismo inovador em trilho antigo e foi um dos raros inovadores que viveu, militou e morreu no seu país! Escrevendo uns *Apontamentos* para educação da fidalguia, antecipou neles vários vectores do *Émile*. Criou pouco, mas teve a coragem de aderir e importar o pensamento dos mais avançados na matéria, como foi Locke. Quase cem anos mais tarde, e também a pretexto da fidalguia, o escritor e Alceu da liberdade, Almeida Garrett, inscreveria o seu nome na história da pedagogia portuguesa com o tratado *Da Educação* no qual mostrou, em tempo de despotismo e de exílio, que a educação é sempre “o maior negócio da pátria” se for uma educação moderna e para a liberdade.

Palavras-chave: Luzes, Pina e Proença, Garrett, educação, fidalguia, modernidade.

Abstract

A few nonconformist intellectuals trod Portugal's hazardous paths of liberty and innovation despite the country having one of the strongest censorship machines of seventeenth-century Europe. *Education* was privileged in this audacity. Names like Pina e Proença, Vernei and Ribeiro Sanches stood out from the crowd in the century that also witnessed the reforms of the Marquis de Pombal. Pina e Proença, traveller in search of modernity, stands out for his innovative pioneering in this well-trodden field, being one of the rare exceptions who lived, worked and died in his own country! His *Apontamentos*, on the education of the nobility, foreshadowed various thoughts in *Émile*. He did not produce much, but had the courage to adhere to and import the most advanced thinking such as that of Locke. Almost a century later, and once again with the nobility in mind, the name of the writer and Alcaeus of liberty, Almeida Garrett, would be written in the history of Portuguese pedagogy through the treatise *Da Educação*, where he shows, at a time of despotism and exile, that education is always ‘the best business of a nation’ if it is characterized by modernity and favours liberty.

Key Words: Enlightenment, Pina e Proença, Garrett, education, education of the nobility, modernity.

Na história da Europa até ao século XVIII quase sempre a educação foi instrumento de justificação e sustentação da realidade existente, raramente

¹ Universidade do Minho. fmachado@ilch.uminho.pt

adquirindo estatuto de proeminência pela discrepância. O século XVIII, dito das luzes, do iluminismo, da ilustração, da filosofia ou da razão, é também, até por isso, o século da educação. O primado do saber e da cultura que o caracterizam requer, por imperativo apodítico, primado paralelo dos seus instrumentos de construção e sustentação: a educação e a pedagogia. Poderíamos mesmo dizer que é um século que exhibe um flagrante totalitarismo pedagógico, para usar uma expressão de Gusdorf o qual lembra, também, que a instrução e a educação públicas, como tarefa obrigacionista dos Estados, é uma invenção das Luzes (1973, p. 111). De facto, é um tempo em que a questão educativa deixa de ser marginal e em que o seu exercício deixa de estar acantonado a uma franja social, o clero, mormente o jesuítico, e passa a ser objecto de discussão pública e de interesse e exercício nacionais e gerais. Houvera já profetas, com obras ditadas pelo espírito novo, como foram o checo Coménio e o inglês Locke, para dar apenas dois dos exemplos mais notados, mas foi no setecentismo que a Europa assumiu, com optimismo que chegou a ser manifestamente exagerado, diga-se, a soberania educativa como uma espécie de elixir universal.

Considerada *instrumento* incontornável de reforma dos indivíduos e das sociedades e substituta idealizada e tematizada das frequentes revoluções que foram pendendo sobre as nações face a necessidades imperiosas de mudança, a educação tornou-se, também, um *valor* charneira entre outros que traçaram um novo perfil civilizacional: a liberdade, a igualdade, a humanidade, a tolerância, o progresso, a utilidade, a felicidade...

Quer enquanto valor, quer como instrumento, encontrou ecos de reconhecimento nos espíritos mais ilustres da época, tendo-lhe alguns concedido largo e importante espaço de tematização. Na senda dos referidos Coménio da *Didáctica Magna* e da *Pampaedia*² que sonhava com a reforma da educação e, por esta, da sociedade, e vislumbrou a aproximação dos estados da Europa, e Locke que fazia publicar em 1693 os *Some Thoughts concerning Education* e neles considerava ser a educação que diferenciava primordialmente os homens³ e os tornava bons ou maus, úteis ou prejudiciais⁴, caminharão D'Alembert, Diderot, Helvécio, Voltaire, Basedow, La Chalotais, Rousseau, Kant, Condorcet e muitos outros.

² É, realmente, admirável a proposta de Coménio (p. 37) que começa por definir o termo que, afinal, é o projecto da obra: "A *Pampaedia* é a educação universal de todo o género humano".

³ Esta ideia que se tornou refrão nas teorias educacionais das Luzes tornou-se, também, pressuposto dos planos que foram sendo apresentados. Veja-se, por exemplo, o caso do importante *Essai d'Éducation Nationale, ou Plan d'Études pour la Jeunesse* (1763). Diz logo nas primeiras páginas o autor da memória: "La nature met de la différence entre les hommes (on n'en peut douter), l'éducation en met peut-être davantage » (p. 4).

⁴ Insere esta convicção logo no "Preâmbulo" da obra (Locke, 1693, p. 27).

Guiado pela pertinência do útil, o século das Luzes encarará a educação como preparação para o mundo e para a vida. Tal pressuposto ditará que assim sendo, transformações nas concepções e sentido desse mundo e dessa vida implicarão, naquela, mudança de paradigma. Este princípio foi assumido pelos enciclopedistas, quer individualmente, como aconteceu com Diderot que o afirmou explicitamente no *Plan d'une Université pour le Gouvernement de Russie*, elaborado por solicitação de Catarina II, como se sabe, quer colectivamente, como ficou asseverado no respectivo artigo temático da *Encyclopédie*, a cargo de Du Marsais, que reflectia, então, a indicação do época. E assim foi acontecendo, num quadro que de todos é conhecido e que se projectou principalmente nos fins, nos métodos, no espectro curricular dos saberes optados e no universo de aplicação. Tudo se foi passando em ritmo de substituições, reformas ou criações marcado por avanços e recuos, persistências, desânimos ou confrontos.

O vazio criado, a dada altura, pela expulsão dos jesuítas que sustentavam a quase totalidade do sistema (Machado, 1993, p. 18), facilitou, naturalmente, o impulso da mudança. Mas o braço longo e perdurável da inquisição, frequentemente em promiscuidade com o braço secular, perscrutava sempre e por todo o lado, preservando autoridades velhas, poderes conjugados de tronos e altares, ortodoxias e, no reverso, controlando, inibindo, perseguindo, reprimindo, queimando inovações e quem a elas de qualquer forma se mostrava atreito. Foi assim em Portugal, com contingências de zelo e de rigor mais acrescidos do que na generalidade dos países do velho continente, mantendo-se a mácula até à revolução liberal de 1820 que a suprimiu no ano imediato⁵. Nesta textura censória e persecutória e nos consequentes estiolamentos e inércia da cultura portuguesa e da cultura em Portugal, radica a razão de a parte mais significativa e brilhante da intelectualidade nacional no setecentismo e parte do oitocentismo pertencer à franja dos viajeros e dos exilados. Curiosamente, os mais notados foram-no por via de projectos ou realizações educacionais ou tiveram aí forte esteio: Pina e Proença Homem, Vernei, Ribeiro Sanches, Pombal, Francisco José de Almeida, Francisco de Melo Franco... Todos foram viajeros, exilados ou reprimidos pela inquisição.

Em 1763, na apresentação do plano de educação nacional nas cortes francesas para reforma dos estudos, o procurador do rei, Louis-René de la Chalotais (1763, p. 29)⁶ afirmava como argumento de convencimento dos

⁵ Para estudo mais alargado desta matéria remetemos para Fernando Machado, (2001, pp. 211-270 e 2008, pp. 201-224).

⁶ O primeiro parágrafo do plano traça o quadro da situação existente e delineia o perfil da alternativa: "C'est peu de détruire, si on ne songe à édifier. Nous avons une éducation qui

deputados à acção reformadora do país: “Peut-être que le Portugal qui reforme entièrement ses études, avancera beaucoup plus que nous à proportion, si nous ne songeons pas sérieusement à réformer les notres”. Trata-se de um elogio rasgado ao sistema educativo português, coisa rara ou única antes das grandes reformas pombalinas, sobretudo das de 1772. Os jesuítas já haviam sido expulsos de Portugal (1759), mas permaneciam em França; tomavam-se cá as primeiras medidas decorrentes da expulsão e outras; tinham já sido publicados os *Apointamentos para a Educação de um Menino Nobre* (1734), de Martinho de Mendonça (1693-1743), o *Verdadeiro Método de Estudar* (1746), de Vernei (1713-1792) e as *Cartas sobre a Educação da Mocidade* (1760), de Ribeiro Sanches (1699-1782). Embora não sabendo se estes escritos foram ou não do conhecimento do procurador Chalotais, não há dúvida que estes autores e respectivas obras criaram no país uma forte ambiência de mudança no sentido da modernidade. Foi um dos períodos mais fecundos da nossa história pedagógica. Martinho de Mendonça foi pioneiro desta ambiência, embora ainda num quadro de aplicação de universo limitado, já que encarou apenas a educação da fidalguia. Quase cem anos mais tarde, em 1829, Garrett explorará este mesmo filão no tratado *Da Educação*. É certo que neste a fidalguia foi apenas parcela do objecto visado e estratégia política de contornos bem precisos, mas foi quanto bastou para que a maioria dos analistas classificasse a obra como tratado de educação de príncipes. Não o foi, de facto, mas o que é certo é que foi a pretexto da educação de uma criança rainha que Garrett marcou lugar incontornável na história da nossa pedagogia.

Acompanhemos, brevemente, estes dois marcos tão distantes, mas com perfil e lastro de assinaláveis convergências.

O professor Joaquim de Carvalho (1927, p. 398) considerou os *Apointamentos para a educação de um menino nobre* (1734), de Martinho de Mendonça, como o melhor e mais típico representante do ideal da educação dos nobres em Portugal, da mesma forma que viu no Colégio Real dos Nobres, criado por vontade pombalina em carta de lei de 7 de Março de 1761, mas entrando em exercício apenas cinco anos depois, a sua realização mais acabada. Nós acrescentaremos que aquele escrito estabeleceu, através das propostas inovadoras veiculadas, uma ruptura flagrante com o padrão da numerosa literatura anterior do género.

n'étoit propre tout au plus qu'à former des Sujets pour l'École. Le bien publique, l'honneur de la Nation, demande qu'on y substitue une éducation civile qui prépare chaque génération naissante à remplir avec succès les différentes professions de l'État" (Chalotais, 1763, pp. 1-2).

Não foi, com certeza, através da frequência do curso de filosofia no Colégio das Artes, com que os pais, seguindo padrões de uso tradicional nas famílias de posses, o presentearam, esperando, certamente, que singrasse direito, medicina ou teologia para cuja frequência a filosofia era propedêutica, que o jovem se abriu a essa ruptura⁷. Com efeito, mais tarde Proença (1834, p. 250) lastimará o tempo ali perdido com as filosofias da Escola! A abertura às novas ideias deve-se, naturalmente, a outras e variadas circunstâncias: a eventuais contactos com literatura marginal aos compêndios, ainda em Coimbra, onde se poderá ter proporcionado algum convívio com a «boa filosofia»; aos estudos que preferiu prosseguir em casa onde tinha à disposição uma bem recheada biblioteca paterna; mas principalmente às viagens que fez por quase toda a Europa culta em busca de “alguma notícia dos Sistemas mais modernos”, segundo as suas próprias palavras (*ib.*).

Terá sido antes de viajar que lhe chegou casualmente às mãos “a Filosofia de Pedro Gassendo, que li muitas vezes com reflexão” (*ib.*). Consideramos esta casualidade como um acontecimento de extrema importância no processo de crescimento e de delineamento do perfil intelectual e pedagógico do beirão da Quinta do Pombo dos arredores da Guarda. Ele próprio o terá considerado, pois sentiu a necessidade de fazer declaração do facto e relevar as insistências de leitura e reflexão, o que de certa forma corresponde, também, à primeira confissão pública dos caminhos de heterodoxia desviante que tão cedo decidiu abraçar.

De facto, Pedro Gassendi (1592-1655), filósofo, matemático, astrónomo e teólogo, fora um militante anti-aristotélico e anti-escolástico, nos vários ramos do saber e no método, que se entusiasmou com as novas ciências e o experimentalismo que inauguravam na época, como é sabido, novas concepções do mundo físico. Copérnico, Galileu, Bacon, o seu amigo Hobbes e outros foram ícones de admiração e referências de construção da sua filosofia que acertou passo com a *magistra natura* através de caminhos de empirismo epistemológico, atomismo e epicurismo contra a metafísica da Escola e o inatismo de Descartes, a quem acusou de sequaz da escolástica. O relevante lugar que concede no seu sistema a Epicuro tem um enorme significado. A física deste, apresentada como alternativa à de Aristóteles, interpretava os fenómenos de forma atomista e mecanicista, e Gassendi tomou-o como um dos pólos da síntese conciliadora que propôs com a revelação cristã, o

⁷ É mesmo provável que nem tenha acabado o curso, já que terá saído do colégio ainda púbere, como afirma José Gomes da Cruz no *Elogio Fúnebre* (s. d., p. 10), alvitramos que por volta dos dezasseis ou dezassete anos.

mesmo acontecendo no campo da moral. Por ter concitado desconfianças nos jesuítas, colheu a sua oposição e foi afastado da cadeira de filosofia que regia em Aix-en-Provence, o que o levou a publicar uma obra que correspondia aos ensinamentos que dava nas aulas, com o título bem sugestivo de *Exercitationes paradoxicae adversus Aristotelem*. Em 1630 teorizaria o princípio do conhecimento fundado na observação em *Examen de la Doctrine de Fludd*, desenvolvendo estas perspectivas através da defesa da substituição das *evidências racionais* de que Descartes fizera critério de certeza, pelas *evidências perceptivas* que não se inibiria de aplicar à própria questão das provas da existência de Deus. Mais tarde, havia de ser reconhecido o seu saber imbuído de espírito científico com a atribuição que lhe foi conferida da cadeira de matemáticas no célebre Real Colégio de França, em 1645.

Perante uma filosofia destas, muitas vezes lida e reflectida, como ele próprio diz, não nos custa a crer que tal casualidade de encontro com este pensamento de Gassendi, além de ter influenciado grandemente a formação da matriz do seu pensamento, como é notório nas reflexões que enviou ao autor da *Historiologia Médica*, Rodrigues de Abreu, tenha também, pelo menos, contribuído para a decisão que tomou, contra a vontade paterna, de rumar a reinos estranhos “onde a opressão tolhia menos as capacidades”, como bem diz Coimbra Martins (s.d.), em demanda de outros ensinamentos de sábios. E rumou.

O périplo extenso e variado que por alguns anos o levou por terras de Espanha, Itália, Inglaterra, Holanda, França, Polónia, Alemanha, Áustria, Hungria, proporcionou-lhe mais casualidades e acções intencionadas que o tornaram, neste século de razão e filosofia, figura ímpar, como pioneiro, em contactos presenciais e mediados com os grandes avatares da filosofia e da ciência europeias.

Ter conversado com Wolf e S'Gravesande na Alemanha e na Holanda, respectivamente, e tê-los tido como mediadores de outros saberes e sistemas filosóficos marcantes da época, foi um dos orgulhos de vida de Martinho de Mendonça. Faz alarde do feito na Carta-Prefácio enviada em 19 de Agosto de 1732 ao referido Dr. José Rodrigues de Abreu, numa época em que já era reconhecido como estrangeirado sabido, o que justifica o pedido que este lhe fez para exarar opinião crítica acerca da validade do seu escrito antes da publicação, opinião considerada pelo médico e homem de ciência e cultura como digna de figurar na obra. Conhece-se o excerto, um dos mais citados quando se fala de Proença:

Tive ocasião de conversar em Saxónia com Wólfio e em Holanda com S'Gravesande, cujas conferências me deram alguma luz dos engenhosos sistemas e princípios de Leibnitio e Newton, sem que tivesse ocasião de me instruir nos princípios de Stahl, de que devo

a mais fundamental notícia à vastíssima erudição de V. M., e cujos fundamentos, pelo que me parece, se parecem em parte aos que tenho percebido em Cudworth e Greu (Proença, 1734, p. 250).

Ausculremos algumas das razões desse orgulho e inquiramos significados dos contactos.

O filósofo alemão Christian Wolf (1659-1754) foi, com Leibniz e Kant, um dos mais notados e respeitados nomes da *Aufklärung* alemã. Foi muito influenciado por Descartes e teve uma relação pessoal, científica e filosófica intensa com Leibniz. Acabou por ser um dos melhores sistematizadores e divulgadores da filosofia deste, se bem que com algumas divergências. Simultaneamente, aderiu com fervor ao deslumbramento newtoniano. Numa época em que a obsessão pelo paradigma do filósofo e físico inglês era visível e em que se chegava ao extremo de transferir a fórmula do título da sua obra, *Philosophiae naturalis principia mathematica* (1687) para a teologia, como experimentou John Craig na *Theologiae christianae principia mathematica* (1699), Wolf teve, também, a ambição de moldar todas as espécies de saber pelo mesmo paradigma, ou seja, aplicar a toda a realidade idêntico princípio de inteligibilidade no quadro de um monismo epistemológico decalcado no modelo do teorizador da denominada mecânica clássica. Percorram-se os títulos das suas obras fundamentais e note-se o refrão partilhado desses títulos: *Philosophia Prima, sive Ontologia, methodo scientifica pertractata; Cosmologia Generalis, methodo scientifica pertractata; Theologia Naturalis, methodo scientifica pertractata; Philosophia Moralis, sive Ethica, methodo...*, etc. Não tendo enfeitado a metafísica, fez assentar a filosofia nos princípios da razão suficiente e da não contradição a que atribuiu dimensão ontológica e não apenas lógica. Kant seria um dos frutos mais visíveis do seu pensamento e lições. Como seria de esperar, a sua heterodoxia incomodou muito os pietistas que o acusaram de, com as teorias que perfilhava, dar argumentos ao determinismo e mesmo ao ateísmo. Para cúmulo, recorde-se que Wolf advogava também ideias avançadas na política.

Quanto ao filósofo, matemático e físico experimentalista S'Gravesande (1688-1742), sabemos que foi um dos maiores sabedores e divulgadores do newtonianismo. Era tão procurado e solicitado para fornecer conhecimentos e opinar sobre as teorias de Newton, como o seu compatriota Boerhaave o era nos campos da ciência e da medicina, como o comprova o seu discípulo e nosso compatriota Ribeiro Sanches! Estava, igualmente, impregnado das ideias de Locke e de Leibniz, o criador das mónadas ou pontos metafísicos constitutivos dos corpos e cujo ímpeto interno permitia ultrapassar o

mecanicismo de Gassendi e Hobbes. É possível que Locke, o privilegiado dos caminhos pedagógicos de Pina nos *Apontamentos*, tivesse entrado através destas mediações nos interesses do pedagogo.

Mostra, também, Martinho de Mendonça, estar bem a par, através de leituras ou lições, das ideias dos ingleses Cudworth (1617-1688) e Nehemiah Grew (1641-1712). Especialista do platonismo o primeiro, opôs-se quer ao materialismo de Hobbes (1588-1679), quer ao mecanicismo e dualismo cartesianos, defendendo, como platónico que foi, a primazia metafísica do espírito sobre o corpo e propondo, para dar ordem ao universo e explicar o movimento e a vida, um elemento intermediário entre o espírito e a matéria e entre a alma e o corpo, com uma espécie de corporalidade espiritual; o segundo, médico e botânico que estudou e escreveu sobre a anatomia dos vegetais, reconhecido e usado mais tarde por Lineu, foi também autor da *Cosmologia sacra or a discourse of the universe as it is the creature and kingdom of God* (1701), abrindo-se a um naturalismo extensível à religião que chega ao Supremo Artesão através da obra criada. Um e outro, como o próprio Martinho anota, se encontram próximos das concepções de Stahl, e dão largo espaço ao espiritualismo e a uma visão platónica e cristã do mundo.

Serve esta pequena excursão pelas fontes de Martinho de Mendonça para melhor entender, no caso, três coisas: em primeiro lugar, termos ideia mais precisa da qualidade e da natureza dos seus contactos, leituras e interesses científico-filosóficos; em segundo, acompanhar os contornos e a evolução do seu pensamento no campo da filosofia; finalmente, permitir uma leitura mais compreensiva do discurso educativo e do ideário pedagógico dos *Apontamentos*.

Das páginas que são presentes no documento que melhor define o perfil filosófico-científico de Pina e Proença, a Carta-Prefácio à *Historiologia*, não poderemos concluir que estamos perante alguém que exhibe conhecimentos profundos ou até muito apurados e límpidos nessa matéria. Por outro lado, não encontramos nessas páginas opções convictas e suficientemente fundamentadas que o façam ter um rumo certo. Ele mostra algumas dificuldades em posicionar-se no meio da heterogeneidade e divergência das fontes a que foi tendo acesso, dando mais a impressão de uma progressiva adaptação e desejo de compaginação entre elas à medida que as ia conhecendo e comparando. Penetrado das ambivalências do tempo e adoptando uma atitude que se nota conciliadora e algo titubeante, “entrincheirou-se na posição mais cómoda – a eclética”, como ajuíza Norberto Cunha (2006, p. 127), sem certezas de sistema. Com efeito, o entusiasmo demonstrado por Gassendi, Newton, S’Gravesande, Wolf... não inibiria a adesão a um animismo vitalista de feição Stahliana com que deparou, pelos vistos pela primeira vez, na *Historiologia Médica*. Como

é sabido, historicamente o vitalismo confronta o mecanicismo na interpretação do conceito filosófico de vida. E assim sendo, a questão tinha então de situar-se no quadro de um contraditório entre o mecanicismo, sobretudo o de teor materialista que resolvia constitutivamente e *ab intrínseco* o problema do *movimento* e da *vida*, podendo dispensar recurso à primeira causa, e outras formas de solução menos heterodoxas que não eliminassem de vez a dimensão metafísica nem o horizonte do divino. Faz questão de explicitar, justificadamente, percursos intelectuais prévios à leitura da *Historiologia*. Argumentando com a incapacidade dos sentidos e da simples luz da razão nos poderem fornecer evidências sobre causas eficientes criadas como fonte de tais prerrogativas, “contentou-se”, temporariamente, com a solução do ocasionalismo de Malebranche e da harmonia preestabelecida de Leibniz, soluções que preteriu face à explicação Stahlina posterior. Através desta, o cidadão da Guarda lançava recurso a uma substância imaterial ou princípio activo “imediato do primeiro motor” (Proença, 1734-1, pp. 258-259), eliminava os inconvenientes da necessidade de recurso constante e directo a esse mesmo primeiro motor, afastava-se do princípio de a matéria poder produzir o seu próprio movimento à revelia do axioma aristotélico *quod movetur ab alio movetur* e concedia algum campo aos próprios filósofos escolásticos com a sombra de Aristóteles e a manutenção de um princípio animístico.

Claro que os avanços do saber já verificados e resultantes da matematização do real e das teorias mecanicistas com que antes se encontrara e que entretanto reforçara com lições dos melhores mecânicos a que Rodrigues de Abreu, também estrangeirado bem actualizado nas ciências médicas do tempo, dera benefício de análise – Catato, Borelo, Walles, Huygens, Wren e os já estudados Newton e Leibniz -, continuavam a cativá-lo e faziam-no desejar persistências e resultados na busca das causas físicas, que é o mesmo que dizer na ciência; mas a dispensa ou subalternização da dimensão espiritual e do Arquitecto, era hipótese que continuava vedada à sua mente, mesmo que aplicada aos “sistemas físicos mais exactos, ainda quando satisfazem a todos os efeitos observados” (*ib.*). Neste caso, poderiam, quando muito, admitir-se apenas como verosímeis, já que “todo o Filósofo que estiver dignamente persuadido da incompreensível sabedoria do Supremo Artífice confessará que por vários, desconhecidos e inumeráveis caminhos pode produzir quanto vemos no Universo” (*ib.*, p. 251). E esta era a sua situação! Entre a fé na ciência e a fé no Artífice Supremo, deu proeminência à segunda, mas sem hipotecar a esta, a primeira, relevando as suas também insondáveis potencialidades de progresso, em atitude reveladora

de um verdadeiro espírito científico impregnado de optimismo. É com base nesta esperança de imparável progresso que, mesmo depois da opção stahliana, última mas não definitiva, apela à persistência na *busca livre*⁸ das causas físicas e sua compreensão e interpretação, mesmo que seja como forma de louvor à sabedoria e bondade do Criador, eufemismo de muito uso em naturalistas e deístas quando trocavam a escritura pelo espectáculo da natureza como prova da existência de Deus! Opção última, mas não definitiva, dissemos. De facto, Pina e Proença inquinará a sua adesão ao vitalismo de Stahl com sementes de probabilismo⁹, tornando-a, portanto, passível de um dia ser suplantada por outros avanços do saber, se bem que no presente se revele com “boa ordem, probabilidade e congruência” (*ib.*, p. 260).

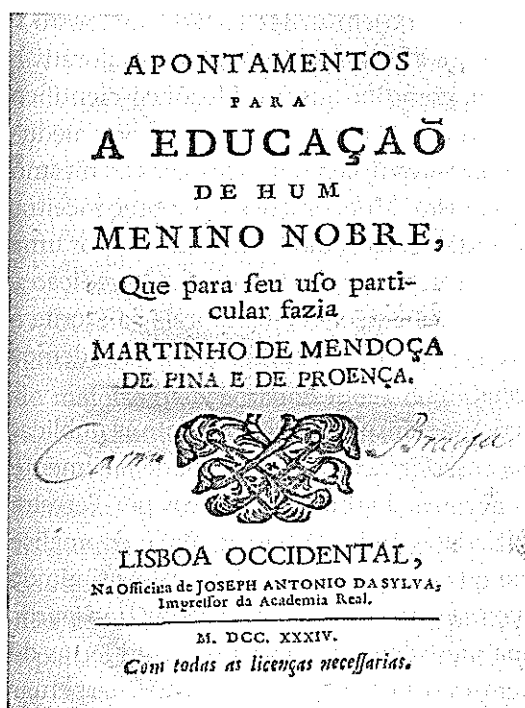
Estas ambivalências e concessões ecléticas, consequência sobretudo do fervilhar da época e do próprio contexto de vivência, não ofuscam o notável e corajoso avanço que atingiu. Quebrando o acanhamento e o marasmo da ortodoxia reinante no país, o próprio se sentiu pioneiro na busca activa dos trilhos exteriores da inovação e da modernidade. Fiel ao princípio que enunciou e que Vernei haveria de retomar na defesa da filosofia moderna, de que “Nem a novidade de uma opinião é indício de sua falsidade, nem o ser antiga faz argumento de ser verdadeira” (*ib.*, p. 253), podemos dizer, em termos genéricos, que Pina e Proença aprendeu cedo o afastamento do aristotelismo escolástico e cedo se colocou aferido com o racionalismo e o experimentalismo iluminista de fora de portas. E foi precisamente realçando estes ditames que ajuizou, em síntese final, a obra de Rodrigues de Abreu:

Não somente é V. M. o primeiro que em Portugal segue o sistema Stahliano, mas também o primeiro que, dando à luz a sua Historiologia Médica, com nobre impaciência se aparta da filosofia escolástica, que neste país é o forte da autoridade peripatética, e que com generoso atrevimento, qual novo Gama, conduz os Portugueses Por mares nunca de antes navegados a descobrir as riquíssimas Índias do conhecimento das verdades físicas, para fundar novas racionais colónias, que propaguem os admiráveis motivos de louvar a sabedoria e bondade divina, que se encontram na verdadeira física (ib., p. 260).

Antes, contudo, acautelara um desejo: “...que escape das censuras com que os escolásticos intentam malquistar tudo quanto descobriu a experiência e indagou a razão no obstruso conhecimento das causas naturais” (*ib.*). São louvores e cautelas a si aplicáveis que só fazem acrescer a representação da sua ousadia e determinação pelo novo. Cavaleiro de Oliveira retratou bem

⁸ Pina e Proença (1734-1, p. 252) usa a fórmula “discorrer nas causas físicas livremente”.

⁹ Norberto Cunha (2003, p. 133) já se referiu antes a este ponto no profundo estudo que faz acerca das ideias de Pina e Proença sobre a física.



Primeira edição dos Apontamentos. Apesar das inovações e heterodoxias, a obra obteve todas as licenças necessárias: do Santo Officio, do Ordinário e do Desembargo do Paço.

do seu exílio essa ousadia e inovação, nas denúncias e queixumes que fixou no *Discours Pathétique au sujet des calamités présentes arrivées en Portugal* (1756) e no *Suite du Discours Pathétique* (1757), contra a triste condição e atraso de Portugal subjugado pela inquisição e nos louvores ao “sábio Pina” que seria considerado o maior filósofo do século em Portugal se não tivesse desacreditado Aristóteles e combatido o seu sistema¹⁰.

Os *Apontamentos para a educação de um menino nobre* reflectem, em matérias variadas e em vicissitudes, o ideário filosófico do autor expresso na Carta-Prefácio e são o documento onde encontramos de forma mais analítica, abrangente e concreta o quadro da sua modernidade.

Alberto Banha de Andrade (1957, p. 120) lê arguta e sabiamente a índole desta modernidade: “O tom revolucionário do livrinho é impressionante

¹⁰ Transcrevemos um excerto do *Suite du Discours...* (Oliveira, 1757, p. 5): “Tandis que tout le reste de l’Europe a depuis longtemps abandonné Aristote, et adopté les principes d’une meilleure philosophie, le Portugal se soulève contre le savant Pina, parce que loin de regarder Aristote comme un oracle, il ose examiner et combattre son système». Em nota, Oliveira remete para a nota b da pág. 20 do seu *Discours*, onde fizera antes referência ao pensador guardense.

e vale a pena acentuá-lo, por ter aparecido em 1734”. O critério apostado é fundamental no juízo, pois nele assenta a principal potenciação valorativa. Assim pensamos, também. De facto, como no ideário filosófico-científico com que moldou a mente, o nosso estrangeirado trilhou, no campo da educação, os caminhos novos que se desbravavam além Pirenéus, mas ao mesmo tempo não iludiu ambivalências, ecletismo, moderações e até preconceitos ditados pelo perfil de um período ainda perscrutador e impreciso e por uma formação familiar e académica que tivera sem grandes desvios à tradição e ao tradicionalismo. Mas as circunstâncias espaciais e temporais da escrita e edição concedem-lhe, realmente, um certo cariz “revolucionário”, e podemos sustentar o critério em duas bases:

A primeira reporta-se à fractura que transporta relativamente às publicações de natureza pedagógica feitas anteriormente, como se pode facilmente constatar através das sínteses das dezenas de títulos elencados por Ferreira Gomes (1964, pp. 96-130). Não fazemos muita fé na seriedade da análise contida na licença do Santo Ofício que o censor de serviço, frei António de Santa Maria, diz ter feito aos *Apontamentos* para os considerar “tão puros na Fé e útil aos bons costumes que merecem estamparem-se com letras de ouro em lâminas de diamante, para imortalizar o seu aplauso, e perpetuar eterna a sua estimação” (Proença, 1734, p. 214). Afinal, Locke, com cuja obra educativa a de Pina se confunde, passara já no seu país pela condição de exilado devido aos seus posicionamentos heterodoxos e, em Portugal, havia de ver o seu *Ensaio sobre o entendimento humano* impedido de correr em 1768 por ditame do padre António Pereira de Figueiredo¹¹; e Rollin, outro dos seus inspiradores citados, fora também malquisto e perseguido pelos jesuítas! Sendo assim, ou o escrito de Martinho de Mendonça foi mal lido, se o foi; ou o frade não entendeu o alcance do projecto e das propostas nele contidas; ou a matéria do título – educação de um menino nobre – aliada ao destino anunciado logo no “Prólogo” – cuidar da educação dos próprios filhos – eliminou sanhas e fez descurar análises. Achamos mais séria e realista a censura do Desembargo do Paço redigida pelo conde D. Luís de Meneses. Este vê a superioridade da obra precisamente pelo muito que se afasta das anteriores, não só nacionais mas também estrangeiras, que se espraiam, e ainda quase sempre em mau estilo, apenas por questões de pureza da religião e costumes, ao passo que no caso se trata, também, de matérias que levam em conta o aperfeiçoamento do corpo e o cultivo do espírito (*ib.*, pp. 215-216). Aliás, o próprio Proença advertiu porque não fez um livro “segundo as máximas da

¹¹ Ver, a propósito, Fernando Machado (2000, pp. 222-223)

Escritura, e instruções dos Santos Padres” e porque não considerou ofício seu “publicar verdades evangélicas” (*ib.*, p. 211). Diz concretamente o autor:

Não duvido, que parecerá a algumas pessoas zelosas do bem das almas, que estes Apontamentos se deviam encaminhar mais ao aproveitamento espiritual, que às conveniências temporais, seguindo antes os conselhos do Evangelho, que as máximas da Filosofia. Justo reparo, se o fervoroso espírito, com que alguns Doutores escreveram, não fosse a principal causa de se não lerem seus livros, bastando a moralidade para fazer enfadadas as mais elegantes doutrinas (*ib.*, p. 210).

Aqui está o interesse e o valor do autor e do livro. E se a isto acrescentarmos as condições do contexto que primava pelo rigor censório sob tutela do maior e mais acabado Índice de toda a cristandade¹², ganha outro significado a inovação que se torna, também, ousadia. Claro que sabemos que essa inovação em pouco é original, já que quase decalca os *Some thoughts concerning education* de Locke, como foi sobejamente demonstrado analiticamente por Salgado Júnior e por Ferreira Gomes. Mas perfilhar doutrinas e ideias novas de outros e introduzi-las no país também é ser inovador e não deixava de ser crime, como provam inúmeros processos inquisitoriais e policiais sediados na Torre do Tombo.

A segunda base tem que ver com a espaçada antecipação de Pina e Proença aos dois outros vultos da inovação pedagógica no Portugal setecentista. Os *Apontamentos* precedem o *Verdadeiro método*, de Vernei, e as *Cartas sobre a educação da mocidade*, de Sanches, em 12 e 26 anos, respectivamente. Proença já tinha falecido, quando estas obras saíram. Ferreira Gomes, seguindo o alvitre do professor Silva Dias (1953), anota várias antecipações e refere algumas influências de Pina nestes dois ilustrados e demonstra facilmente o seu pioneirismo.

Façamos uma ligeira sinopse, pois muitos já tematizaram o assunto, que ilustre algumas dimensões de sentido dos *Apontamentos*, nomeadamente a modernidade do seu ideário e discurso pedagógicos.

Não há dúvida que a modéstia retratada da natureza do título – *Apontamentos* – e a limitação selectiva do universo de aplicação – *nobres* – retiram algum impacto à obra. Mesmo assim, há que notar que saiu uma segunda edição em 1761 (Porto, Oficina de Francisco Mendes Lima)¹³.

¹² Trata-se do monstruoso Índice de 1624, com mais de mil e cinquenta páginas que naturalmente iam sendo actualizadas e que se manteve até ao marquês de Pombal.

¹³ Inocêncio da Silva, no seu *Dicionário Bibliográfico* (vol. VI) dá conta, sem certeza, desta segunda edição, saída no Porto, mas como tendo saído em 1768, o que não corresponde ao real. Aliás, indica a primeira edição como sendo de Lisboa mas com os dados editoriais

Poderíamos argumentar a favor de Pina que essa limitação seria mais resultante da importância da estratégia de valorizar e apetrechar a classe nobre – em geral de baixíssimo nível cultural e técnico – social e politicamente destinada ao desempenho de cargos fundamentais à credibilidade do Estado e ao desenvolvimento da nação, do que do menosprezo do povo como objecto de igual necessidade educativa. Mas não estamos convencidos disso. O nosso bibliotecário régio e guarda-mor da Torre do Tombo, embora tenha dado passos importantes de concessão aos valores da igualdade e principalmente da humanidade em aferição com o século, não chegara ao ponto de conseguir eliminar, por razões de contexto entendíveis, os preconceitos de pergaminho da classe a que sempre se ufanou de pertencer e se esforçou por comprovar (Gomes, 1964, pp. 3 e segs). Lembramos que quer a descendência das famílias de matriz fidalga Pina de Aragão, que inclui o velho cronista Rui de Pina, e Mendonça, bem como o título de Moço Fidalgo da Casa Real, concedido pelo rei D. João V também por serviços educativos ao infante D. Manuel, irmão do monarca, sempre lhe acicataram orgulho indisfarçável. Aliás, é sintomático o título do livro que, sendo para nobres, era destinado, em primeira-mão, à educação dos próprios filhos numa altura em que a mercê real de fidalguia ainda não lhe fora atribuída (*Alvará* de 1 de Junho de 1735). É uma atitude que está em consonância com a noção que tem de nobre como alguém “que sem procurar entregar-se a alguma profissão particular, se destina só a viver civilmente com o que lhe deixaram seus antepassados...” (Proença, 1734, p. 339) e, como já referira no “Prólogo”, a cingir a espada toda a sua vida (*ib.*, p. 208). No mesmo sentido desenvolverá, aliás, a defesa dos privilégios das primogenituras que argumenta com a «boa ordem» e, em última análise, com a vontade divina (*ib.*, p. 249)!

Claro que não deixa de ter um profundo significado a sugestão recorrente da necessidade de fundar um colégio próprio para os nobres, sugestão pioneira que mereceu o louvor de Ribeiro Sanches e, alguns anos depois, o acolhimento de Pombal no reinado que se seguiu. Escreve o nosso sócio fundador da Academia Portuguesa de História:

*Parecerá imprópria em Portugal a questão [da educação doméstica ou em colégios], porque ainda hoje falta neste Reino à nobreza aquele método de educação, que praticam as Nações mais polidas, e que já os nossos vizinhos introduziram no Real Colégio de Madrid, obra digna da grandeza, e virtude del Rei Católico [...]: mas espero, que não seja inútil a questão, porque creio, que o nosso Augusto Monarca, que às letras tem concedido a especial protecção que admiram com inveja os Estrangeiros, reformará as Escolas, e fundará Colégios, em que a nobreza se instrua nos exercícios mais convenientes ao seu estado (*ib.*, p. 292).*

da segunda. Aquela não é da ao Oficina de Mendes Lima mas de José António da Silva. Não localizámos por cá a segunda edição, mas vimos um exemplar, propriedade do Prof. Antón Costa Rico, que teve a amabilidade de no-la mostrar.

Mas este desejo de tamanha pertinência e utilidade que pressupõe, realmente, um novo conceito de nobreza que encontra sintonia, pela utilidade e ilustração que preconiza, com o espírito do iluminismo, nem sempre encontrou no conjunto do texto justificações congruentes e apropriadas a uma inovação moderna. De facto, mistura exigências de utilidade pública e de necessidades sociais decorrentes da falta de meios de algumas famílias, com garantias religiosas e morais que passam por governos da instituição entregues sempre a religiosos e pelo resguardo dos meninos da classe nobre aos maus costumes que o pestífero contágio de alguns condiscípulos pode acarretar.

Pelo contrário, não padece de tais ambivalências, moderação ou até tradicionalismo a maioria dos princípios, métodos e processos do espectro e do desenvolvimento curriculares que propõe, desde logo pelos patronos que elege, sobretudo Locke, de quem aceita a lição muito chegada “pela razão do que se diz” e não pela “autoridade de quem o diz”, como previne logo no “Prólogo”.

Embora o livro não apresente a divisão formal clássica dos três objectos da educação, física, moral e intelectual, ela é subjacente à evolução do discurso. Dá privilégio qualitativo à educação moral, mas, à boa maneira dos modernos, dá à higiene do corpo destaque de condição, pelo vigor e saúde, aos outros dois segmentos: estudo e cumprimento da respectiva quota para a felicidade humana pela vida activa e militar. As práticas para tal vêm já de Monatigne e outros, adere às de Locke e antecipa muito do que Rousseau consagraria definitivamente no *Émile*.

Na busca do fim primeiro da educação que é de natureza moral – garantir inocência de costumes e virtude sólida – o autor Martinho de Mendonça afasta-se do enquadramento da moral cristã (*ib.*, p. 272) e usa, repetidamente, termos e conceitos bem atinentes aos tempos de mudança como civilidade e incivilidade, livre e liberdade, humano e humanidade, igualdade, utilidade e outros que transportam sentido de valores das Luzes pedidos pela razão e pela natureza¹⁴. Mas o que mais nos chama a atenção no âmbito de uma leitura sobre inovação, é que o processo da aquisição, preservação e desenvolvimento desses valores está envolto por um pressuposto de princípio que só encontrará carta de completa alforria com Rousseau: o princípio da especificidade da criança. Em numerosas situações faz funcionar tal pressuposto que conduz, necessariamente, à quase eliminação do castigo, assunto de grande visibilidade na obra, da prática educativa. Trata-se do abandono da

¹⁴ Ilustramos com um só exemplo que abrange, no caso, a humanidade e a igualdade. Aí considera que é “muito contra as luzes da razão, que a diferença casual das fortunas, faça totalmente esquecer da semelhança da natureza” (Proença, 1734, p. 267).

perspectiva do *homúnculo* e da consequente adopção de uma concepção de criança como ser em desenvolvimento com especificidade e natureza próprias.

Sobra a educação intelectual, Pina e Proença retoma as opções da Carta a Rodrigues de Abreu e elege Aristóteles e a escolástica aristotélica como alvo de combate e campo de abandono. Inutilidade é o critério fundamental desse abandono, medido e acrescentado pela infertilidade em gerar felicidade e bem estar nas pessoas e na humanidade, pela fadiga do esforço, pela ininteligibilidade e sofismas inerentes, pelo abstractismo, pela desmotivação que gera. Assim, verbera a metafísica escolástica sem a qual, afinal, se deu bem a humanidade nas suas descobertas e progressos, a retórica que perde força para a demonstração, a lógica frívola que serve pior que a matemática, o latim alvarístico encarado como fim em vez de simples meio e cujo tempo que absorve melhor se deve empregar com a língua materna e as línguas vivas, a física das qualidades, embora leia, também, com algumas reservas, a física mecanicista que, de qualquer forma, se deve estudar e conhecer bem! Entretanto dá pertinência a outros saberes que os tempos pediam, como a história, a geografia, a mecânica, a óptica, a astronomia, o direito natural e pátrio, etc. Tudo servido por métodos intuitivos e activos, com menos regras e mais uso da prática, com ensino atraente por recurso à curiosidade e ao afecto, pedocêntrico, e com um bom professor, imperativo de tão difícil escolha, pelas consequências e dificuldade de eventual emenda do erro, como a escolha de mulher. Esta é preocupação de tão alta importância que com ela se não deve regatear preço. A escolha de um bom professor é, segundo Martinho de Mendonça, o mais rentável morgadio que se pode oferecer a um filho! (*ib.*, pp. 221-222)!

Que mais se pode pedir a um pioneiro inovador que, coisa rara e audaz, viveu sempre e “jaz sepultado na sua pátria” (Barbosa Machado, 1752), e que em torno de um projecto educativo de fidalguia, muito mediado mas ousadamente assumido, deu passos tão largos de modernidade, num país que tanto a detestava?

Não morreram na pátria os dois outros grandes ilustrados do século, coevos de Pina e Proença, que tematizaram a educação: Ribeiro Sanches e Luís António Vernei. Nomes grandes no panorama nacional, foram os que adquiriram maior projecção internacional entre os ilustrados portugueses. Ambos fizeram viagem sem volta, quase não sentindo o sabor da vida na pátria, o primeiro pelos 27 anos, o segundo aos 23. Assistiram de fora, um e outro com entusiasmo expresso, às reformas pombalinas que influenciaram. Mas não serão na circunstância objecto da nossa análise.

É quase um século depois da publicação dos *Apontamentos* que surgirá a obra de carácter teórico mais relevante depois da produzida por estes três ilustrados

e da que sustentou as reformas do ministro de D. José. Falamos do tratado *Da Educação* que veio a lume em Novembro de 1829 com edição londrina, durante o terceiro exílio do poeta da liberdade e ímpar escritor Almeida Garrett. Não foi apenas através deste escrito que o liberal que se confessou fanático pela instrução e pela ilustração do seu país, se impôs como figura cimeira do oitocentismo no campo da educação portuguesa, mas ater-nos-emos, a esta sua publicação.

É história feita que a usurpação do trono por D. Miguel em 1828 se caracterizou por ferozes perseguições aos liberais. Muitos foram presos, muitos mortos e outros conseguiram fugir. Entre estes, uma franja significativa foi constituída por intelectuais. Assim foi com Garrett que já experienciara dois exílios na decorrência do golpe absolutista que interrompera a festa da experiência vintista em meados de 1823.

É também facto da história, que D. Pedro abdicou da coroa de Portugal a favor da sua filha ainda criança Maria da Glória, em 1826, ao mesmo tempo que aprazou o casamento dela com seu irmão D. Miguel. A atitude hostil de usurpação do trono feita por este em 1828, à revelia de todos os compromissos anteriores, rompeu o acto e desviou D. Maria, que ia a caminho de Viena em cuja corte o tio e futuro marido tinha presença, de rumo, impelindo-a para Inglaterra onde o futuro autor do tratado, Garrett, cumpria exílio. Essa e outras circunstâncias permitiram ocasiões de convivência entre o exilado e a princesa que completava 10 anos a 10 de Abril de 1829. Embora menina, esta representava a esperança de uma pátria de liberdade, esperança especialmente sentida pelos foragidos da pátria. Tal contexto abriu ao sempre activíssimo militante liberal oportunidade única para induzir orientação política no país através da rainha. Considerou que a forma mais apropriada de o fazer seria interferindo na sua educação à luz do princípio bem iluminista de que a educação era “o maior e o mais importante negócio da sua pátria”, como o próprio asseverou logo no início do prólogo “Ao leitor” (Garrett, 1829, p. 89)¹⁵. Decidiu, então, escrever um tratado em tempo que fosse útil e da forma que melhor garantisse uma aplicação eficaz. Nessa base, iniciou logo a sua redacção dando-lhe a forma de cartas dirigidas à encarregada da educação e orientadora dos estudos da futura reinante, D. Leonor da Câmara, marquesa de Ponta Delgada.

Devido a vicissitudes que não cabe aqui expor, o tratado ficaria inacabado, já que saiu apenas um volume de um conjunto previsto de provavelmente dois. Também não mostraremos aqui as efectivas competências já antes adquiridas e o trabalho já antes realizado pelo autor na matéria, competências

¹⁵ Seguimos, por comodidade nossa e facilidade para os leitores que não têm as *Obras*, a paginação da edição crítica do tratado *Da Educação*.

e trabalho que lhe permitiram passar de imediato a essa fase de redacção¹⁶. Vamos apenas referir um aspecto, a nosso ver com muito significado e que se prende mais com a temática que estamos a analisar.

Apesar de estarmos perante um dos maiores vultos das letras e da cultura nacionais de sempre, a fortuna deste escrito nunca chegou a ser grande e ficou muito aquém do seu significado e valor intrínseco. Lembremos que a última edição autónoma da obra, levada a cabo por iniciativa de Teófilo Braga em 1904 a pretexto do cinquentenário da morte... é a que antecede a edição crítica acabada de sair neste ano de 2009, integrada no projecto de comemoração do segundo centenário do nascimento do autor. Contas feitas, mediarão 105 anos entre as duas.

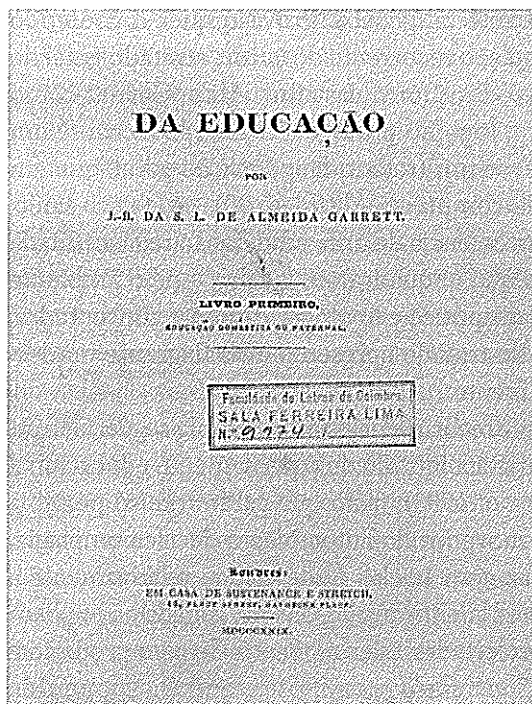
Sem dúvida que a incompletude da obra não é alheia ao facto, bem como a pouca abertura e o fraco interesse que quase sempre houve no país pelas coisas da educação. Há, contudo, um pormenor que, a nosso ver, desempenhou um papel determinante na fraca pujança dessa fortuna. Vejamos:

O título original do livro é simples: *Da Educação*. Contudo, se verificarmos o que é exibido na 2ª edição de 1867, da Viúva Moré, aparece substancialmente acrescido: *Da Educação / Cartas Dirigidas a uma Senhora Ilustre Encarregada / Da Instituição de uma Jovem Princeza*. Ora, todas as restantes edições (1883, 1899 e 1904) seguiram o novo figurino.

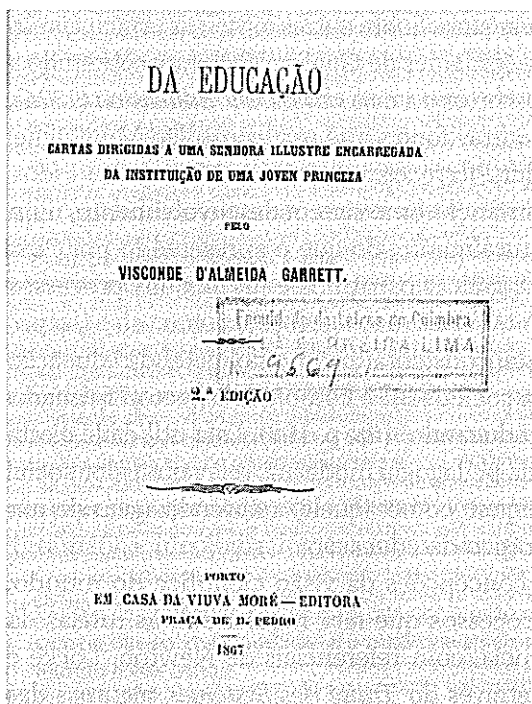
Este acrescento é arrastado do início do Livro Primeiro que segue o prólogo e a longa introdução, e que apenas especifica a forma epistolar a ser usada na Educação Doméstica e Paternal que compõe a matéria deste primeiro livro. Naturalmente que os novos formatos titulares, muito mais usados que a restrita edição londrina, criaram *ipso facto*, condicionamento para que o tratado fosse generalizadamente catalogado no género da educação para a fidalguia, no caso, da educação de príncipes, assim sendo lido por muitos analistas e tratadistas da história da educação influenciando, obviamente, os respectivos juízos valorativos. O novo tempo não se compadecia com resquícios de tempos passados, mesmo que vindos de nome sonante! Temos exemplo flagrante desta situação em Teófilo Braga que se viu obrigado a desdizer afirmações pouco abonatórias que fizera sobre o livro na *História do Romantismo em Portugal* (1880), justificando o erro, precisamente, por informações colhidas de outros e inconscientemente aceites. Faz a confissão e a emenda numa obra que escreve vinte e cinco anos mais tarde¹⁷, difundindo-se por todo esse período intercalar o juízo erróneo.

¹⁶ Demos desenvolvimento a estes aspectos na "Introdução" à edição crítica da obra e no livro *Almeida Garrett e a introdução...*, (Machado, 2009 e 1993).

¹⁷ Falamos de *Garrett e os Dramas Românticos* (1905), pp. 665-666.



Título da primeira edição de Londres, saída em vida do autor.



Título da segunda edição, já modificado. O acréscimo ilude a natureza geral da obra que assim passa a ser entendida como tratado para a educação de príncipes.

É claro que não estamos perante tal género. Prova-o quer o conteúdo substantivo, quer a própria designação recorrente do autor: «tratado geral de educação», «tratado completo» e outras fórmulas afins. Aliás, Garrett como que previu a confusão ao advertir, logo no prólogo: “O meu livro não é um tratado de educação de príncipes, é um tratado de educação geral, que em sua generalidade, até essa espécie compreende” (*ib.*, p. 90).

Pois bem, temperado pela conveniência de uma moderação realista ditada pelas circunstâncias estratégicas que enquadraram o livro e pelo ambiente político nacional de absolutismo despótico e apologeticamente conservador, o projecto educativo do volume do tratado apresenta uma flagrante modernidade. Demonstramos sumariamente:

Antes de mais, pelas fontes a que recorre e pelos modelos que segue. Garrett foi quem de forma patente e sistemática introduziu o pensamento educacional de Rousseau em Portugal (Machado, 1993), facto que garantiria, só por si, a importância da obra e o espírito inovador do autor. Não o decalca ou plagia, como Martinho de Mendonça faz com Locke. É até crítico relativamente a algumas posições que ele considera menos avançadas no genebrino, se bem que a partir de interpretações desacertadas. Mas recorre a ele com profusão e segue globalmente o projecto do *Émile* sob o pressuposto, também comum, de ser a educação o instrumento decisivo de conquista ou sustentação da liberdade individual ou dos povos, de que é essência. Sobre outras fontes, as principais são duas pedagogas rousseauianas, Mesdames de Genlis e Campan, sobretudo a segunda, de quem retira muitos excertos e a cuja obra, *De l'Éducation* (1824), vai buscar uma grande parte de outras fontes que usa, como são Montaigne, Fénelon, Rollin, Bernardin de Saint-Pierre, etc.

Considera, com Rousseau, a criança como ser em desenvolvimento, num plano muito mais desvelado, naturalmente, do que o apresentado por Pina e Proença, e neste princípio fará radicar os ritmos e muitos dos processos educativos que propõe.

Imbuído do espírito iluminista, considerará como fim geral da educação “fazer um membro útil e feliz da sociedade”, e como seu objecto, “formar o corpo, o coração e o espírito do educando” (*ib.*, p. 108). Esta utilidade e esta felicidade fá-lo-ão, como ao pai da pedagogia moderna, relevar o valor social do trabalho, não dispensando sequer, como aquele, a aprendizagem de um ofício, e sobressair o carácter prático da educação.

Estes princípios, aliados às concepções da visão científica do mundo, determinarão o método e os processos que fará regular sob as tutelas da natureza, da razão e da experiência, com referenciais de Newton, Locke e Condillac, extraindo do último, através do *Traité des Systèmes*, algumas das

formulações usadas. Considerará o dogmatismo como “método das trevas” cujos maus efeitos são potenciados quando aplicados à educação (*ib.*, p. 115), e desprezará o inatismo. “A análise”, diz, “é o método da natureza; há-de vir com a força da razão e da experiência”, perdendo-se, por sistema inverso, “muitas educações intelectuais e quase todas as morais”. E mesmo na vertente religiosa, “das obras da criação se deve ir subindo até o Criador, dos benefícios da redenção ao Redentor” (*ib.*). Desconfiando do transcendentalismo de Kant e do abstractismo dos espiritualistas pelos absurdos e ininteligibilidades de que fazem pompa, Garrett misturará alguma crítica a materialistas como Cabanis e Helvécio com alguma simpatia, e sentenciará quase dogmaticamente: “No físico e no moral, não há já hoje ciência verdadeira senão a experimental” (*ib.*, p. 109 e nota 2).

Na educação física, sem o radicalismo naturalista do seu patrono a quem critica exageros anacrónicos e utópicos, aceita-lhe o princípio da educação negativa, mas na religiosa e na moral antecipa a idade proposta por Rousseau, se bem que se mova, como ele, num quadro de clara religião natural (*ib.*, p. 150) fazendo ir o educando da terra ao céu e não o inverso ou ensinando-lho que a religião não é boa porque é divina, mas divina porque é boa (*ib.*, p. 151), e o siga de perto em ensinamentos morais, como são o do respeito pela propriedade privada que o liberalismo requeria ou o da tolerância.

No segmento da educação intelectual, transparece a modernidade no plano curricular proposto e nas concepções que tem sobre as disciplinas, onde fustiga o formal e o normativo e releva a sua ligação ao mundo, à vida, ao concreto, em obediência ao critério da utilidade¹⁸.

Onde não há consenso interpretativo dos estudiosos que se têm debruçado sobre esta matéria é no princípio que subjaz à organização, distribuição e aplicação desse plano ao universo educável. Veja-se: o plano curricular que vai além do ler, escrever e contar, distribui-se por ciclos em que os diferentes saberes e competências se organizam em razão da *necessidade* (educação universal) e da conjugação desta com a *utilidade* e o *ornamento*. As prevalências destes três critérios são determinadas conforme o perfil de quem aprende em obediência ao princípio que Garrett enuncia assim: “Em qualquer grau da sociedade que nos ponha a sorte, todos carecemos de educação intelectual, mas nem todos *igualmente*” (*ib.*, p. 116). Dito de outra forma, há saberes do espectro curricular que Garrett constrói que são necessários para todos (gramática, ideologia, lógica, aritmética, geometria), outros que para alguns

¹⁸ O caso da gramática ilustra bem esta concepção das disciplinas. Garrett entende-a como ciência das palavras que não são mais que sinais das ideias que, por sua vez, radicam no mundo e nas coisas.

¹⁹ O itálico é do texto original.

são úteis mas não estritamente necessários (línguas, história, astronomia, economia política, etc), e alguns que são simples ornamento para muitos, úteis para alguns e necessários para poucos (belas-ártes, equitação, esgrima...), variando estas combinatórias segundo critérios que são expressos: o sexo, a aptidão, o estado e os destinos futuros do educando (*ib.*, p. 111).

Os mais críticos vêem aquele princípio e estes critérios como selectivos e discriminatórios, um golpe no princípio da igualdade. Aceitamos o reparo no que respeita aos critérios, especialmente o do sexo, já anacrónico na época, se repararmos que Vernei já muito antes, em 1746, dera já às mulheres foros de cidadania e com absoluto direito à educação. Aquele posicionamento é confirmado mais à frente, e não é labéu fortuito, pois é presente em muita da sua obra, desde o *Toucador* às *Viagens na minha terra*. O sempre enamorado poeta prefere a mulher amante e amada trespassada por feliz e doce ignorância e inocência à intelectual “espremidinha pela doutorice” que quanto mais sabe mais erra! Causa, de facto, algum espanto este posicionamento no cidadão liberal revolucionário e um dos mais progressistas intelectuais do século XIX, como o causa quando considera saberes como as ciências naturais e físicas e as artes mecânicas com prevalência ornamental e só depois úteis e necessárias. Note-se, contudo, que não está no horizonte de Garrett impedir acessos de ninguém a qualquer saber ou competência nem faz doutrina de discriminação de públicos. Apenas propõe, em tónica de realismo pragmático que as condições políticas e sócio-económicas do país tanto demandavam, uma qualidade funcional aos saberes medida por ditames de necessidade, utilidade e ornamento. De resto, o princípio da universalidade educativa é várias vezes expressa: “A humilde cabana do pastor não se deve fechar mais às bênçãos da *educação intelectual*²⁰ do que o palácio dos reis”, assevera na primeira carta (*ib.*, p. 116). Ora, este é um preceito que escandalizaria notáveis e avançados iluministas que se pronunciaram sobre o mesmo assunto e não admitiram o princípio, como foram La Chalotais ou Kant.

Claro que esta modernidade apresentará outra ousadia no plano da *Reforma Geral dos Estudos* que elaborará, a pedido de D. Pedro, em 1834, para implementação de um sistema adequado ao regime liberal que saía vitorioso nas lutas contra o absolutismo miguelista. Foi um plano que, embora não aplicado no seu todo, alimentou todas as reformas progressistas que se seguiram, nomeadamente a de Passos Manuel. Os tempos eram outros, mas tal plano não deixa de confirmar a corajosa modernidade que povoava a mentalidade deste combatente da liberdade e avançado pedagogo que sempre encarou a educação como o maior negócio de qualquer pátria.

²⁰ O sublinhado é nosso. Destacamos a expressão pelo significado do qualitativo.

Como síntese conclusiva destes breves percursos diremos que Pina e Proença e Garrett foram, cada um em seu século, dois nomes incontornáveis da história da educação portuguesa. Vivendo tempos tão distantes e ambientes tão diversos, uniu-os a coragem inovadora dos ideários e discursos dos seus projectos educacionais e a circunstância de ter sido em torno ou a pretexto das fidalguias que os desenharam em grande convergência, ambos em prol da utilidade, engrandecimento e felicidade da pátria, mas também em prol da dignificação das próprias fidalguias que nos dois tempos tão pouco cultivaram tais valores.

Bibliografia

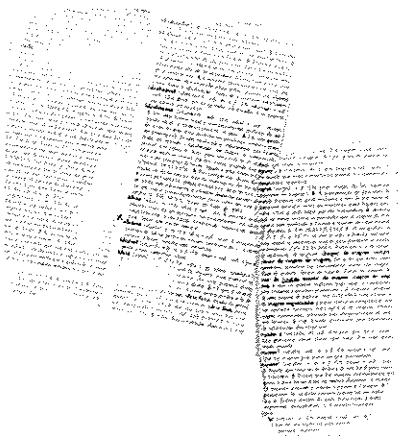
- ANDRADE, António Alberto Banha de (1951), Um português que falou com Wolf. *Broetéria*, vol. LII fasc. 4, Abril, pp. 402-412²¹.
- BRAGA, Teófilo (1905), *Garrett e os Dramas Românticos*. Porto: Livraria Chardron.
- _____. (1982), *Contributos para a história da mentalidade pedagógica portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- _____. (1957), Filósofos portugueses do século XVIII – Martinho de Mendonça de Pina e Proença. *Filosofia*, Ano IV, Nº 14 (Jul./Set.), pp. 115-133²².
- CARVALHO, Joaquim de (1927), Um pedagogo do século XVIII – Martinho de Mendonça, *Arquivo Pedagógico*, vol. I, n.º 4, (Dez.), pp. 398-403.
- CARVALHO, Rómulo de (1963), *Apontamentos sobre Martinho de Mendonça de Pina e de Proença (1693-1743)*. Separata da Revista «Ocidente», vol. LXV.
- CHALOTAIS, Louis-René de Caradeuc de la (1763), *Essai d'Éducation Nationale, ou Plan d'Études pour la Jeunesse*. S.l.
- COMÊNIO, J. A., *Pampaedia (Educação Universal)*. Introdução, tradução e notas por Joaquim Ferreira Gomes. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1971.
- CRUZ, José Gomes da (s.d.), *Elogio Fúnebre do Senhor Martinho de Mendonça de Pina e Proença, Censor e Director da Real Academia da História Portuguesa*. S.l.
- CUNHA, Norberto Ferreira da (2001), *Elites e Académicos na Cultura Portuguesa Setecentista*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- DIAS, José Sebastião da Silva (1953), *Portugal e a cultura europeia (sécs XVI a XVIII)*. Coimbra, Separata da *Biblos*, vol. XXVIII.
- Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Metiers, par une Société de Gens de Lettres*. Paris et al.: 1751-1774.
- GARRETT, Almeida, *Obras de...*, 2 vols. Porto, Lello & Irmão – Editores, 1966.

²¹ Este artigo encontra-se reproduzido no livro do autor *Contributos para a história...* pp. 227-239.

²² Situação idêntica à anterior, pp. 241-248.



- _____. (1829), *Da Educação*, (Edição crítica de Fernando Augusto Machado, *Edição Crítica das Obras de...*, coord. de Ofélia Paiva Monteiro). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2009.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1964), *Martinho de Mendonça e a sua obra pedagógica*, com a edição crítica dos *Apontamentos para a educação de um menino nobre*. Universidade de Coimbra.
- GUSDORF, G. (1973), *L'évènement des sciences humaines au siècle des lumières*. Paris: Payot.
- JÚNIOR, António Salgado (1952), *Martinho de Mendonça de Pina e Proença e a educação da nobreza no século XVIII. Labor*, Ano XVII, n.º 125 (Nov.), pp. 79-93.
- LOCKE, John (1693), *Quelques pensées sur l'éducation*. (Traduction de G. Compayré et Introduction et Notes de J. Château). Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.
- MACHADO, Fernando Augusto (1993), *Almeida Garrett e a introdução do pensamento educacional de Rousseau em Portugal*. Porto: Edições ASA.
- _____. (2000) *Rousseau em Portugal, da clandestinidade setecentista à legalidade vintista*. Porto: Campo das Letras.
- _____. (2001) *Educação e cidadania na ilustração portuguesa: Ribeiro Sanches*. Porto: Campo das Letras.
- _____. (2008) Percursos da censura em Portugal: interdições e entre-ditos. In Macedo, Ana Gabriela e Keating, Maria Eduarda (org.), *Censura e inter/dito – Censorship and inter/diction* (IX Colóquio de Outono). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos, 2008, pp. 227-239.
- _____. (2009) Introdução. In Garrett, Almeida (1829), pp. 13-83.
- MACHADO, Diogo Barbosa (1752), *Biblioteca Lusitana, Histórica, Crítica e Cronológica*. Lisboa: na Oficina de Ignacio Rodrigues, Tomo III [I-IV].
- MARSAIS, M. (1755), *Éducation. Encyclopédie...* vol XI.
- MARTINS, A. Coimbra (s.d.), Vernei. In Joel Serrão (dir), *Dicionário de História de Portugal*, vol VI. Porto: Livraria Figueirinhas.
- OLIVEIRA, Cavaleiro de (1757), *Suite du Discours Pathétique: ou réponse aux Objections et aux Murmures que cet Écrit s'est attiré à Lisbonne, adressé aux Portugais par le Chevalier d'Oliveira*, in Cavaleiro de Oliveira – *Opúsculos contra o Santo-Ofício*, publicação e prefácio de A. Gonçalves Rodrigues. Universidade de Coimbra, 1942.
- PROENÇA, Martinho de Mendonça de Pina e de (1734), *Apontamentos para a educação de um menino nobre, que para seu uso particular fazia....* In Gomes, Joaquim Ferreira (1964), pp. 199-385.
- _____. (1734-1), *Apontamentos para a educação de um menino nobre, que para seu uso particular fazia....* Lisboa Ocidental: Na Oficina de José António da Silva.
- _____. (1934-1), "Carta de ... ao Dr. José Rodrigues de Abreu, publicada pela primeira vez no 1.º vol. Da *Historiologia Médica* (Lisboa, 1734), in Andrade (1982), pp. 249-260.
- SERRÃO Joel (dir), *Dicionário de História de Portugal*, 6 vols. Porto: Livraria Figueirinhas.
- SILVA, Inocêncio Francisco da, *Dicionário Bibliográfico Português, Estudos de... Aplicáveis a Portugal e ao Brasil*, Continuados e Ampliados por Brito Aranha e Martinho Augusto da Fonseca, 25 vols. Lisboa: Imprensa Nacional, 1858-1972.



La formación pedagógica en el exilio de un educador nacional. El caso de Pablo Montesino.

Julio Ruiz Berrio¹

Resumen

Las innovaciones más importantes sobre educación en España se gestaron en largas estancias en el extranjero de algunos notables educadores españoles. Estancias debidas en unos casos a viajes voluntarios y que en otros fueron motivados por exilios obligatorios, como fue el caso de Pablo Montesino (1781-1849), que durante su exilio de doce años en Inglaterra (1823-1834) se formó como un profesor moderno, siguiendo la teoría y las prácticas educativas de Locke, Rousseau, Pestalozzi, Lancaster, W. Paley, hermanos Mayo, Wilderspin, Fröbel.

Una vez que el Liberalismo pasó a dirigir el Gobierno en España, en 1834, Montesino volvió de su destierro y ocupó varios cargos nacionales de política educativa, colaboró en la configuración legislativa del sistema escolar, fundó la primera escuela de párvulos de España y creó y dirigió la primera Escuela Normal española para la formación sistemática de maestros de enseñanza primaria. Contribuyó notablemente al desarrollo de la educación popular y escribió el primer manual de Pedagogía en lengua española.

Palabras clave: Educación; formación de maestros; escuelas de párvulos; educación popular.

Abstract

The most important innovations on education in Spain had their origin in length stays at the foreign countries for remarkable Spanish educators. Sometimes because of the voluntaries travels and in other cases motivate by compulsory exiles, as was Pablo Montesino (1781-1849), who during his exile of twelve years at England he was trained as schoolteacher in the educational theory and practices of Locke, Rousseau, Pestalozzi, Lancaster, W. Paley, Mayo's brothers, Wilderspin, Fröbel..

At the 1834, with the Liberalism in the government of Spain, he exercises many executive places at his educationist policy, collaborates in the production of the scholar legislation, and found the first infant schools and the first Training college for spanish school teachers. Montesino also writes the firs handbook of Pedagogy in Spanish language.

Key words: Education; teacher's training; infant schools; popular education

En la historia de España se han repetido con frecuencia movimientos de prevención, cuando no de rechazo, de las novedades que irrumpían en el país. Dudas que, sobre todo en el caso de la enseñanza, han dado preferencia al anquilosamiento intelectual y metodológico antes que valorar y aceptar las innovaciones educativas. Hasta el punto de que personalidades muy

¹ Universidad Complutense de Madrid (España)

destacadas en la cultura europea del siglo XVIII, como el benedictino Benito Jerónimo de Feijoo, tuvieron que salir a la palestra, a la tribuna pública, para que los ignorantes no pudieran justificar su falta de conocimiento. Había constatado el sabio gallego que a muchos profesores universitarios les bastaba ver el título de “nuevas” juntos a varias doctrinas para reprobarlas, y tal gesto lo calificaba así:

“Esto es confundir a Poncio de Aguirre con Poncio Pilatos². Las doctrinas nuevas en las Ciencias Sagradas son sospechosas, y todos los que con juicio han reprobado las novedades doctrinales, de éstas han hablado. Pero extender esta ojeriza a cuanto parece nuevo en aquellas facultades, que no salen del recinto de la naturaleza, es prestar con un despropósito patrocinio a la obstinada ignorancia”³.

Pues bien, en el primer tercio del siglo XIX la situación de la enseñanza, después de veinte años de persecuciones, depuraciones y abandonos ofrecía otra vez un panorama muy parecido al que denunció Feijoo, no solo en lo que se refería a las ciencias naturales sino también a todos los niveles de la enseñanza y a todos los saberes, haciéndose extremadamente grave en el caso de la enseñanza primaria. Seguíamos sin formar a los maestros, sin tener un sistema educativo, sin disponer de espacios que pudieran denominarse honradamente escuelas, con un currículo que en la mayor parte de las veces se limitaba a leer, escribir y contar, con los sueldos más bajos de cualquier oficio de la nación, amontonados los niños dentro del aula escolar, y con muchas maestras que en una proporción importante no sabían leer ni escribir, y, claro es, ni enseñar a las discípulas tales artes. Entre finales del siglo XVIII y principios del XIX se ensayaron célebres sistemas educativos, como el pestalozziano, el de San Ildefonso, el de enseñanza mutua, pero el rodillo de los defensores del tradicionalismo había terminado con esas experiencias sin que perduraran. Y en estas lastimosas condiciones escolares sucedió que varios miles de españoles fueron expulsados de la patria por su defensa del constitucionalismo, lo que, curiosamente, permitió que varios de ellos conocieran las últimas corrientes pedagógicas en aquella Europa. Y uno de ellos, a la vuelta al país, impulsó las nuevas instituciones educativas, logrando que pervivieran: Pablo Montesino.

² Feijoo utiliza aquí una anécdota del capítulo II de *La vida del Buscón llamado don Pablos*, de Quevedo.

³ FEIJOO Y MONTENEGRO, B. J.(1952). Causas del atraso que se padece en España en orden a las Ciencias Naturales. In *Obras escogidas* del P. Fray B.J. Feijoo, Madrid: Atlas/Biblioteca de Autores Españoles, pp. 541.

Orígenes y formación de Montesino

Pedro Pablo Montesino y Cáceres, nacido en Fuente el Carnero (Zamora) en 1781, era descendiente por parte de padre de una familia de Galende, localidad próxima a Puebla de Sanabria, en Zamora, y por parte de madre de un pueblecito de Salamanca, Canta el Pino. Sus antecesores paternos, oriundos posiblemente del norte de Portugal, escribían el difundido apellido “Montesino” como “Montecino” en el caso del abuelo, y a veces como “Monttecino”⁴, y en los padrones de 1737, 1750 y 1767 figuran como “Nobles hixosdalgo”⁵. Su padre era médico titular del Monasterio de Valparaíso⁶ cuando nació nuestro pedagogo, y posteriormente ganó por concurso la plaza de médico del balneario de Ledesma (Salamanca).

Siguió un curso de Lógica y Matemáticas en la Universidad de Valladolid, entre 1795-96, y al año académico siguiente inició sus estudios de Bachiller en Filosofía en la de Salamanca, alcanzando el grado en 1800. Posteriormente emprendió la carrera de Medicina, en la misma Universidad, logrando el grado de Bachiller en esta Facultad en 1803, y tras dos años de pasantía en la cátedra de Clínica, en enero de 1806 el Cancelario de la Universidad le confirió el grado de Licenciado en Medicina. Y al año siguiente tomó dos decisiones trascendentales en su vida: se colocó como médico titular de Valencia de Alcántara (Cáceres), y en el mes de septiembre contrajo matrimonio en la Iglesia Parroquial de Nuestra Señora de la Encarnación, en dicha población.. Durante la Guerra de la Independencia Montesino luchó al lado del pueblo español, como médico numerario del Ejército de Extremadura.

Lograda la victoria frente a las huestes napoleónicas en 1814, Montesino abandonó el ejército y se preocupó por alcanzar un puesto profesional solvente, así como una vida hogareña normal. Lo primero lo alcanzó ganando en concurso público el cargo de Director de los baños de Ledesma, y su segunda meta empezó a serle más palpable con su vuelta a casa y el nacimiento de su primer hijo, Cipriano Segundo, nacido en Valencia de Alcántara. Años más tarde obtuvo también por concurso la dirección del balneario de Alange (Badajoz), mientras tenía algún hijo más.

⁴ Actualmente en el noreste de Portugal, en la región de Tras-Os-Montes, existe el “Parque natural Montesinho”, parque a tan solo unos kilómetros de Galende.

⁵ Debo estos datos a la amabilidad de los descendientes actuales de Pablo Montesino, especialmente a los Duques de la Victoria.

⁶ El Monasterio, actualmente desaparecido, se ubicaba al lado del pueblo de Peleas de arriba (Zamora), y muy próximo a Fuente el Carnero.

El exilio: lugares y circunstancias

Bien acreditado profesionalmente, con una sensibilidad política formada en el ambiente intelectual progresista de la Universidad de Salamanca, y animado por diversas amistades, no es extraño que durante el Trienio liberal Montesino decidiera presentarse como Diputado a Cortes por Extremadura en 1822, obteniendo el Acta correspondiente. Pero lo que podía ser un timbre de gloria en su biografía se convirtió muy pronto en los orígenes de un largo exilio, y a punto estuvo de costarle la vida. Los hechos se precipitaron porque Montesino formó parte de un grupo de diputados médicos a los que el Congreso encargó de firmar la deposición del rey, el tirano Fernando VII, que nada más jurar la Constitución en 1820 inició una larga conjura contra la misma, tarea en la que no paró hasta que ayudado por un ejército mercenario y extranjero, los “Cien mil hijos de San Luis”, invadiendo toda España repusieron al voluble Monarca en su trono.

Al día siguiente éste volvió a restablecer un régimen absolutista, que encargó a las nuevas autoridades que detuviera a todos los Diputados a Cortes, y que fueran condenados a muerte y ejecutados la mayor parte de los mismos, encontrándose entre ellos precisamente Pablo Montesino. Las órdenes de depuración y represión alcanzaron a todos los profesores de todos los niveles de enseñanza, así como a los estudiantes universitarios, empleados, militares, etc., tal y como tiene contado Pérez Galdós en *El terror de 1824*⁷, pero lo que nos interesa en este caso es la situación a la que se vio abocado nuestro famoso médico. Y esa circunstancia fue que para salvarse de la condena a muerte tuvo que huir de España, aprovechando, por cierto, la generosidad del noble francés, el Duque de Angulema, que mandaba al ejército europeo que había repuesto al rey, y que de su pecunio particular pagó dos barcos que salvaran a los miles de personas que cupieran en ellos. De esa forma pudo evitar Montesino su triste destino, y en cambio llegar con toda su familia a Inglaterra, iniciando un exilio que iba a durar nada menos que casi doce años, es decir, hasta que murió Fernando VII en 1833 y el Liberalismo pudo instaurarse en España de modo definitivo.

Primero en Londres y después en la isla de Jersey Montesino centró su actividad tanto en la formación de sus pequeños hijos como en el arte y la ciencia de la educación. Como dejó escrito en un libro escolar que no llegó a editarse en su vida,

⁷ Uno de sus famosos *Episodios Nacionales*.

“deseando acertar en mi empresa, hube de informarme de métodos, libros, maestros y cuanto tiene relación con la enseñanza elemental de los niños, y esta investigación me condujo, muy a gusto mío, al fertilísimo campo que con tanto fruto cultivan en el día los hombres de más saber en todos los pueblos ilustrados: al gran negocio que ocupa los espíritus donde quiera que el verdadero bienestar de los hombres se aprecia en lo que vale, a el de la educación pública y privada, en fin”⁸.



Escuela de Enseñanza mutua de Francia

Su profesión de médico le había puesto en contacto anteriormente con problemas de simple crianza de los niños, pero le faltaba una formación pedagógica, y se dedicó a conocer sistemas educativos más modernos en Europa, así como los principios y técnicas metodológicos oportunos para que no faltara a sus hijos ni una enseñanza atractiva ni unos conocimientos básicos.

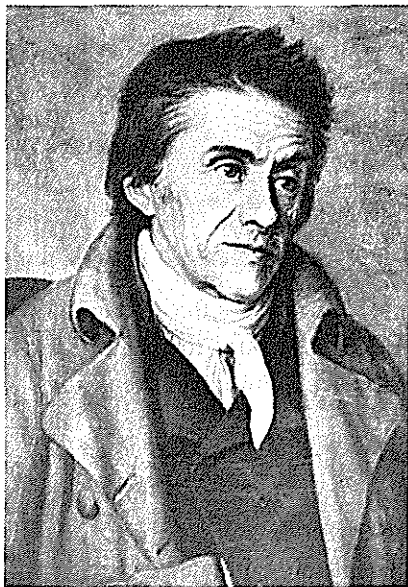
Comprendió pronto la necesidad de una formación competente para ser un buen educador y aprovechó la coyuntura favorable a sus propósitos de ser Inglaterra entonces una plataforma especial tanto por las experiencias propias que ofrecía en educación como por el seguimiento en algunos colegios británicos de los ensayos pedagógicos del continente. Las corrientes más vanguardistas en educación, como el naturalismo de Rousseau, el sistema

⁸ MONTESINO, P. (1889). *Las noches de un emigrado*, “Prólogo”. Editado en la obra de J. SAMA, *Montesino y sus doctrinas pedagógicas*, Barcelona: Juan y Antonio Bastinos, pp.164.

de Pestalozzi, el nacimiento de los manuales para la escuela a cargo de Miss Mary Edgeworth (1767-1849), la autoeducación moral del reverendo Paley (1743-1805), la enseñanza mutua, la educación de párvulos, el valor de las lecciones de cosas, los libros escolares de lectura, la metodología del alemán Friedrich Fröbel (1782-1852), etc., fueron observadas por Montesino con mucha atención, bien conociendo directamente las experiencias, bien leyendo todos los libros y artículos que estaban apareciendo al respecto en ese primer tercio del siglo XIX, bien debatiendo con los innovadores. Sin olvidar que como subrayó en su momento uno de sus alumnos más sobresaliente, Mariano Carderera, el educador zamorano

“no se contentaba con el papel pasivo de autor, como Rousseau y tantos otros, que han escrito de educación sin salir del terreno de la teoría, sino que, a imitación de Gerson, de Rollin, de Pestalozzi y de Fellenberg, se hizo maestro para instruir a los futuros maestros en la teoría y la práctica de desenvolver el entendimiento y dirigir la voluntad hacia el bien”⁹.

La poderosa influencia de Pestalozzi



Pestalozzi, par Ramos

En este sentido creo que merece la pena destacar la influencia del ideario pedagógico y social de Juan Enrique Pestalozzi en el pensamiento y la obra de Montesino. Su conocimiento le fue posible a través de dos vías importantes. La verdad es que la primera, cronológicamente hablando, fue la española, ya que cuando él se licenciaba en Salamanca se estaba llevando a cabo en Madrid la interesante experiencia del Real Instituto Militar Pestalozziano (1805-1808), así como los ensayos escolares de Baleares, Cantabria y Tarragona. Años después, siendo diputado, trabó contacto con la difusión de las ideas del pedagogo suizo, muy admiradas por los constitucionalistas¹⁰.

⁹ CARDERERA, M. (1886). *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*. Tercera edición corregida y considerablemente aumentada. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, tomo IV, pp. 79

¹⁰ SANCHIDRIÁN BLANCO, C. (1985), Influencias de Pestalozzi en Pablo Montesino. Repercusiones en la educación española decimonónica. *Historia de la Educación*, 4, 63-71.

La segunda vía fue la inglesa. Durante su estancia en el Reino Unido conoció a fondo los métodos de Pestalozzi a través del Dr. Charles Mayo y su hermana, que habían pasado unos años en Suiza en contacto directo con la obra pestalozziana, si bien hay que tener presente que los años veinte del siglo XIX fueron años de gran difusión de la pedagogía del educador de Zurich en la Gran Bretaña. Y no podemos olvidar que entre la colonia española en el exilio inglés el sistema educativo del pedagogo suizo contó con grandes admiradores. Un ejemplo de ello, aparte el caso de Montesino, puede ser el que en un sencillo libro de lectura para hijos de españoles emigrados, como era el de José de Urcullu, se insertaba un “Examen de los medios que se deben emplear en la educación, fundada en Suiza por M. Krusi, discípulo de Pestalozzi”, libro terminado de escribir en Londres precisamente, el 30 de noviembre de 1825¹¹.

Las aportaciones de Montesino a su vuelta del exilio

Nada más volver de su exilio en el Reino Unido, el 24 de octubre de 1833, Montesino emprendió una auténtica carrera contrarreloj para difundir las últimas directrices europeas en pedagogía, para configurar el sistema escolar que habían pergeñado los doceañistas, para poner en marcha las instituciones docentes de que se carecía, para regenerar a la patria mediante la extensión a todos de una instrucción básica, actividades entre las cuales sobresalió el levantamiento del nuevo edificio de la educación elemental.

El mal estado económico, político, cultural, moral en que se encontraba el pueblo español es lo que acuciaba a los antiguos exiliados a acelerar sus trabajos para salir cuanto antes del lamentable aspecto en que había dejado a la nación la década ominosa. Y por eso no nos debe extrañar que tan sólo doce días después de haber vuelto Montesino del destierro fuera nombrado miembro de la “Comisión Central para formar el Plan de Instrucción primaria del Reino”, la cual propuso una *Instrucción para el régimen y gobierno de las escuelas de primeras letras del Reino*, publicada el 21 de octubre de 1834, y en la que se establecían Comisiones provinciales, de partido y municipales, se ordenaba la formación de una estadística general de la instrucción primaria, se proyectaba por vez primera la fundación de una Escuela Normal

SUREDA, B. (1985). Los inicios de la difusión del método de Pestalozzi en España. El papel de los diplomáticos españoles en Suiza y de la prensa periódica. *Historia de la Educación*, 4, pp. 35-62.

¹¹ URCULLU, J. de (1897). *Lecciones de moral, virtud y urbanidad*. Nueva edición. Barcelona: Faustino Paluzie, pp. 230-242.

y “se restablecía la antigua escuela de enseñanza mutua”¹² para que sirviera de centro de prácticas para aquella. Dicha *Instrucción*, “empeorada por las Cortes” como le gustaba decir a Cossío, constituyó la base del *Plan de Instrucción Primaria*, en virtud de la *Ley provisional de primera enseñanza* de 21 de junio de 1838, en la que ya se prestó cierta atención a la Pedagogía, aunque fuera más a los pormenores de organización que a los principios.

De todos modos la personalidad de Montesino quedó reflejada por entero en el *Reglamento de las escuelas públicas de Instrucción primaria elemental*, que sentó la primera configuración de la enseñanza primaria española, indicando desde el mobiliario de una escuela hasta su material, el currículo adecuado y los recursos didácticos para la enseñanza de las distintas materias de aquel. Como muestra de los detalles al respecto merece la pena recoger los artículos sexto y séptimo de dicho Reglamento de 1838:

“Artº 6º. Convendrá que las mesas de escribir sean largas y estrechas, de 16 a 18 pulgadas de anchura, con la conveniente inclinación para que puedan trabajar los niños sin incomodidad, evitando en cuanto pueda ser el servirse de mesas anchas en que se coloquen niños por ambos lados, por la mayor dificultad de vigilarlos.

A distancias proporcionadas sobre la parte superior de las mesas se fijarán tinteros de modo que uno de ellos pueda servir para dos discípulos.

Artº7º. El maestro colocará en las paredes de la sala carteles donde estén escritos en letras los principales deberes de los niños en la escuela. Igualmente se pondrán en parte conveniente de la pared cartelones o tableros, cuya superficie presente lecciones impresas o manuscritas, con el abecedario, tablas de multiplicación, pesos y medidas”¹³.

Comparando este *Reglamento* con las directrices pedagógicas desarrolladas en el *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* fácilmente se advierte que los principios didácticos de aquel coinciden con los de éste.

La educación de los párvulos

Aunque fue respaldado por varios patriotas e intelectuales de la época para la creación en España de las escuelas de párvulos, Montesino ha sido considerado siempre como el principal promotor de su fundación y el guía auténtico de su configuración¹⁴. En este sentido su primer paso consistió en

¹² COSSÍO, M.B. (1915). *La enseñanza primaria en España*. Segunda edición, renovada, por L. LUZURIAGA. Madrid: Museo Pedagógico Nacional, pp. 29.

¹³ Las palabras que van en negritas han sido subrayadas así por mí.

¹⁴ RUIZ BERRIO, J. (2009). Montesino, Pablo. En Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana, *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Edición española coordinada por J.M. PRELLEZO GARCÍA, Madrid: Editorial CCS, pp. 799.

que el gobierno convenciera a la Real Sociedad Económica Matritense para que creara una sociedad independiente, la *Sociedad encargada para propagar y mejorar la educación del pueblo (SEPMEP)*, en mayo de 1838, mediante la suscripción de 500 acciones de 20 reales cada una. Una vez constituida, la SEPMEP fue presidida por el Duque de Gor, y tuvo como vicepresidentes al arzobispo de Toledo, al Marqués de Santa Cruz, el Marqués viudo de Ponteijos (alcalde de Madrid) y el famoso poeta y matemático Manuel José Quintana; como Secretario lo fue otro médico, Mateo Seoane, y entre sus vocales figuraron reformadores tan famosos como Mesonero Romanos, Gil de Zárate, Ramón de la Sagra, y el mismo Pablo Montesino. Posteriormente este último recomendó vivamente a la Sociedad que debía elaborarse un manual para los futuros maestros de párvulos, y la directiva designó tal objetivo a una pequeña comisión compuesta por Mateo Seoane, Javier de Quinto, Eusebio M^a del Valle y Montesino. Y dado que el médico zamorano era el que más sabía de esta nueva educación, fue su coordinador a la vez que el *factotum*¹⁵ del nuevo libro de Pedagogía, publicado en 1840 con el nombre de *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*¹⁶.

La SEPMEP logró abrir seis escuelas de párvulos¹⁷ en Madrid en menos de cinco años, y la colaboración de Montesino fue tan activa e importante que a la segunda¹⁸ de esas escuelas se le dio su nombre, pese a que era en vida del protagonista. Es verdad que al año de morir Montesino se disolvió la SEPMEP, pero el Estado se hizo cargo de las escuelas fundadas y convirtió la primera, la Juan Bautista Virio, en Escuela normal central de párvulos, bajo la dirección del maestro que la había regido hasta entonces, José Bonilla.

La formación de los maestros

Si decisiva fue la intervención de Montesino para la creación de las escuelas de párvulos, tanto o más lo fue para la organización de la formación de maestros de enseñanza primaria en España. Desde su experiencia en la educación de sus hijos en Inglaterra fue consciente de que cualquier educador necesitaba una formación específica al caso y los maestros de modo especial por la sencilla razón de que debían ser el motor de la regeneración de

¹⁵ En la edición de 1840 figuraba la SEPMEP como editora en la portada, pero en la segunda edición, Madrid 1850, consta en la portadilla que fue "Escrito por el Ilmo. Sr. D. Pablo Montesino", y la Sociedad revirtió los derechos del libro a los herederos de Montesino.

¹⁶ MONTESINO, P. (1992). *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*, Introducción crítica y edición de J. RUIZ BERRIO. Madrid: C.E.P.E..

¹⁷ Pueden ampliarse datos en

¹⁸ La que se abrió en la calle del Espino, en el nº 6 (entre Embajadores y Lavapiés)..

España, de su rearme intelectual, económico y sobre todo moral. Convencido de la necesidad de fundar en nuestro país una institución docente dedicada a la formación de maestros, conocedor de las tendencias al respecto en el extranjero, y consecuente como siempre, Montesino logró que se inaugurara la primera Escuela Normal de España el 8 de marzo del año 1839 con la denominación provisional de "*Seminario Central de maestros del Reino*"¹⁹, en la calle de San Bernardo, en el edificio que ahora alberga al IES "Lope de Vega". Fue el primer Director de esta Escuela Normal, configurando con su ideal de maestro y con su entrega a aquellos alumnos del primer curso, que eran prácticamente dos becarios seleccionados en cada provincia, el enfoque, los objetivos, los parámetros de evaluación de la vida posterior de las Normales²⁰. Como se ha dicho tantas veces de Pestalozzi, que se hizo pobre para vivir como los pobres, habría que decir que Montesino se hizo maestro para aprender a vivir como los maestros. Es una característica que ya uno de sus primeros alumnos, Mariano Carderera, advirtió en él:

"no se contentaba con el papel pasivo de autor, como Rousseau y tantos otros que han escrito de educación sin salir del terreno de la teoría, sino que, a imitación de Gerson, de Rollin, de Pestalozzi y de Fellenberg, se hizo maestro para instruir a los futuros maestros en la teoría y la práctica de desenvolver el entendimiento y dirigir la voluntad hacia el bien"²¹.

Algo muy importante en la visión que Montesino tenía de estos Centros creo que es que los concibió con una escuela primaria adjunta, destinada a las prácticas de los normalistas. Como dejó escrito en los primeros años de experiencia, en 1841 exactamente,

"La escuela normal viene a ser un doble establecimiento en cuanto necesita agregar al seminario una escuela de niños destinada al estudio práctico de aquello mismo que los discípulos aprenden teóricamente en algunas de las asignaturas superiores; donde éstos vean aplicar y apliquen por sí mismos lo que se les dice relativamente a métodos generales o especiales de enseñanzas, medios y modos diferentes de enseñar lo que corresponde a la enseñanza elemental más amplia"²².

¹⁹ Montesino era defensor de que estos centros se denominaran *Seminarios* porque estaba convencido de que era un término más preciso para la labor que desarrollaban.

²⁰ Se denominaron así hasta que con el plan de 1967 pasaron a denominarse "Escuelas universitarias de formación de profesorado de EGB".

²¹ CARDERERA, M., (1886); *Diccionario de Educación y métodos de enseñanza*. Tercera edición corregida y considerablemente aumentada. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando. Tomo IV, pp. 79.

²² MONTESINO, P. (2006). Escuelas Normales. Su objeto principal. Su organización. Medios y modo de establecerlas. Ventajas que deben resultar de su establecimiento. En *Liberalismo*

La instrucción secundaria

Aunque Montesino dedicó la mayor parte de sus energías y reflexiones a la enseñanza primaria, por su preocupación por el sistema escolar en su totalidad así como por las inquietudes educativas típicas de la burguesía liberal, en cuyas filas formaba, prestó atención también a la “instrucción secundaria o media”, deseando contribuir a la configuración de una de las nuevas instituciones docentes en la primera mitad del siglo XIX, el Bachillerato. Es más, en algunas ocasiones llegó a manifestar en público la gran importancia de tal Bachillerato para el desarrollo económico, cultural y profesional de la nación, como cuando dijo:

“La reforma, o con mayor propiedad la creación de la segunda enseñanza como preparatoria para los estudios superiores, y sobre todo como medio de proporcionar la instrucción o educación industrial tan desconocida entre nosotros, es sin duda de urgente necesidad.”²³

Pero donde el médico zamorano se ocupó más de este nivel de la enseñanza fue en su libro *Ligeros apuntes y observaciones sobre la instrucción secundaria o media, y la superior o de Universidad*²⁴. Es una obra que yo creo que se elaboró con la intención predominante de orientar a los políticos de la época, dado que fue terminada de publicar el 13 de febrero de 1836 y tan solo unos cinco meses después, exactamente el 4 de agosto del mismo año, fue aprobado el *Plan General de Instrucción Pública*, más conocido como “Plan del Duque de Rivas”, porque este político²⁵ fue el que se encargó de presentarlo y defenderlo. Así que no nos debe extrañar que si procedemos a una elemental comparación entre los dos textos, el del libro de Montesino y el del Plan, es fácil darse cuenta de que en esta última disposición se advierten directrices y enfoques de Montesino en sus “Ligeros apuntes”. Sin embargo hay que reconocer que mejor nos hubiera ido, tanto en la segunda como en la tercera enseñanza, si se hubieran seguido fielmente todos los matices, advertencias, consejos de Montesino²⁶.

Y ¿cómo enfocaba Montesino la enseñanza secundaria que se iba a establecer en el país?...Ante todo hay que recordar que lo primero que hizo fue

y educación del pueblo Edición y estudio introductorio de Bernat Sureda García. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 75.

²³ MONTESINO, P. (2006). Sobre segunda enseñanza. Escuelas normales y otros puntos. En *Liberalismo y educación del pueblo*, Op. cit., pp. 96.

²⁴ Editado en Madrid, por la Librería de Sojo y Razola, 1836.

²⁵ D. Ángel Saavedra, Duque de Rivas, fue el dramaturgo más famoso de España en el Romanticismo.

²⁶ Es útil al respecto no olvidar que el Plan citado no llegó a sobrevivir diez días, ya que a mitad del mes de agosto tuvo lugar el Golpe de Estado de los Sargentos de La Granja, y seguimos rigiéndonos por arreglos provisionales hasta 1845.

documentarse sobre la situación de esta instrucción en la Europa de aquellos mismos años, concretamente en los casos de Francia, Prusia, Inglaterra, Suiza y Lombardía, que le parecieron que habían resuelto mejor su estructura y su organización, y que podían servir de modelo para nuestras posibilidades y antecedentes. Después, pasará a resumir los aspectos más característicos de aquel enfoque, empezando por los fines que estima acertados para esta instrucción: 1, proporcionar serias y adecuadas competencias a los adolescentes para el estudio posterior en las carreras de las Facultades universitarias; 2, preparación actualizada para el ejercicio de las artes, las manufacturas y la industria; y 3, que sirva para habilitar en el manejo de los negocios.

El currículo más acertado sería para Montesino el compuesto por un equilibrio entre las ciencias y las letras. Por ello abarcaría latín y griego, retórica y literatura, lenguas modernas, matemáticas, física, historia natural, dibujo, geografía e historia, música, filosofía (lógica, metafísica y moral), religión y moral. Y, determinadas las materias de enseñanza lo más importante para Montesino es fijar “el orden en que deben ser enseñadas”, pareciéndole que para decidir al respecto

“no solo hay que atender a la mayor facilidad con que se aprenden unas cosas cuando ha precedido el estudio de otras, y la mayor aptitud de los jóvenes relativa a la edad y desarrollo progresivo de las facultades intelectuales, sino que no debe perderse de vista la clase de personas para quienes se instituyen estas escuelas”²⁷.

Posteriormente establece los principales tipos de personas a quienes puede interesar los estudios de Bachillerato, y más adelante es cuando recomienda que la enseñanza de aquellos conocimientos se debe hacer simultánea y sucesivamente, aunque, eso sí, deben ordenarse en dos bloques, uno inferior y otro superior.

En un momento en el que la tradición ofrecía de modo predominante establecimientos de alumnos internos, Montesino manifiesta sus preferencias porque el tipo de alumnos en el Bachillerato sea únicamente el de externos, ya que opina que el internado no es bueno ni para la administración de los centros, ni para la impartición de conocimientos, ni para el mantenimiento de la moral. Además, sostiene que la *ratio* en las clases debe ser muy reducida, a fin de mantener una enseñanza activa.

Desde su punto de vista burgués, Montesino defendió la gratuidad de la enseñanza elemental para todas las personas, pero en cuanto al nivel secundario sugiere que sean los alumnos los que paguen la enseñanza, aunque pide que sean las provincias las que contribuyan con los fondos necesarios

²⁷ MONTESINO, P.(1836). *Ligeros apuntes...*Op. cit., pp 20.

para las infraestructuras correspondientes. Como llega a manifestar con claridad meridiana,

“La instrucción no debe ser gratuita, sino en el primer grado, o la elemental para la clase pobre... Toda otra enseñanza debe pagarse por el que la recibe, y aun la primaria por todos los que puedan. Es sabido que la instrucción dispensada gratuita e imprudentemente, como toda otra limosna indiscreta, produce mayores males que bienes, y la experiencia confirma diariamente que lo nada cuesta no se aprecia, sea de la especie que sea”²⁸.

En consecuencia, piensa que los sueldos del profesorado deben ser estipulados según las materias que impartan, y propone que sean pagados a través de las cuotas de los alumnos, por materias. Como buen conocedor de las costumbres inglesas habla Montesino de que esos profesores podrían tener pupilos, para mejorar sus retribuciones.

Muy importante fue para el zamorano que los profesores de este nivel deberían recibir una formación específica y previa, en una “escuela normal” (centro modelo, piloto), organizada por alguna universidad. E incluso apunta en su libro que ese periodo de formación debe comprender tres años al principio. Pero lo que no está dispuesto a admitir son las oposiciones clásicas para que los candidatos preparados alcancen una plaza en propiedad en los Institutos. Su ataque a las oposiciones es tan fuerte que cuando habla de las que se hacen en las universidades las descalifica en términos tan fuertes como éstos:

“Las oposiciones silogísticas tan célebres algún día y tan ridículas, aunque modificadas ya más o menos, se sostienen en nuestras universidades, a pesar de que nadie ignora que no es este el medio de hacer prueba de conocimiento, y mucho menos de atraer a la enseñanza personas de reputación científica. Este no es el campo del verdadero saber, sino del arrojito, de la obstinación y de la petulancia”²⁹.

Como solución, en el caso de las cátedras de instituto, Montesino sugiere que bien podría ser una especie de “concurso de agregación”, al estilo francés. Y en el caso de las cátedras de universidad apunta que el medio menos malo

“es el de elegir para catedráticos de las universidades los individuos que hayan dado pruebas prácticas y públicas de conocimiento, de talentos y de aptitud para la enseñanza; tomar los más distinguidos de entre los que se dedican a enseñar o enseñan mejor, sin necesidad de oposición ni cosa que se le parezca”³⁰.

²⁸ MONTESINO, P. (1836). *Ligeros apuntes... Op. cit.*, pp. 23.

²⁹ MONTESINO, P. (1836). *Ligeros apuntes... Op. cit.*, pp. 45.

³⁰ *Ibidem*, pp. 46.

Otro aspecto en el que también deja al descubierto su largo contacto con los centros ingleses de enseñanza media o superior es su fuerte rechazo a reglamentar programas y textos en las asignaturas.

“Siempre son un mal las trabas, por ligeras que sean, impuestas al entendimiento.El sujetar al catedrático a la explicación de doctrinas elegidas por una autoridad superior es exponerle a que frecuentemente se ponga en contradicción con ella, le desobedezca y la debilite; o, por el contrario, a que aprendido una vez el texto y los comentarios, repita año en pos de año su sermón de vereda, durmiendo en paz en materia de adelantamientos”³¹.

De todas formas, Montesino se permitía dudar del valor de las estructuras educativas existentes, así como de la veracidad de las declaraciones de los políticos de la educación, recordando que en el primer tercio del siglo XIX en nuestro país se encontraban reglamentos, planes, horarios aparentemente iguales o semejantes a los de Francia, pero como no concordaban con la verdad que él conocía de modo directo, alertaba los españoles:

“La diferencia, pues, está principalmente en que en unos pueblos es realidad lo que en otros es mera suposición, o por lo menos en la cantidad y calidad de los conocimientos que se adquirieran en unos y otros relativos a la intención, método y medios que se emplean para la enseñanza”³².

Ideario pedagógico

Aunque el *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* haya sido considerado siempre como el libro de cabecera de las y los parvulistas españoles, sobre todo a lo largo del siglo XIX, debemos reconocer que a la vez constituyó el primer manual de pedagogía en nuestro país, lo que le confiere un significado mucho más amplio y a la vez explica la popularidad nacional de tal libro.

Si a razones añadimos que Montesino fue el primer director de la primera Escuela Normal, y el primer profesor de la asignatura pedagógica de la carrera de maestro, se incrementa la influencia ejercida por él sobre el magisterio español. Pero aún podemos tomar en consideración otro factor más que sirvió para elevar aquella influencia: me refiero en este caso a que los alumnos de la primera promoción del *Seminario Central de maestros del Reino* no eran alumnos cualesquiera, sino dos estudiantes seleccionados por cada provincia para hacerse maestros y a la vez para aprender a organizar y dirigir otra escuela normal en su provincia respectiva. Lo que aseguró que en los veinte o treinta años siguientes hubiera varios de ellos que fueron nom-

³¹ *Ibidem*, pp. 44.

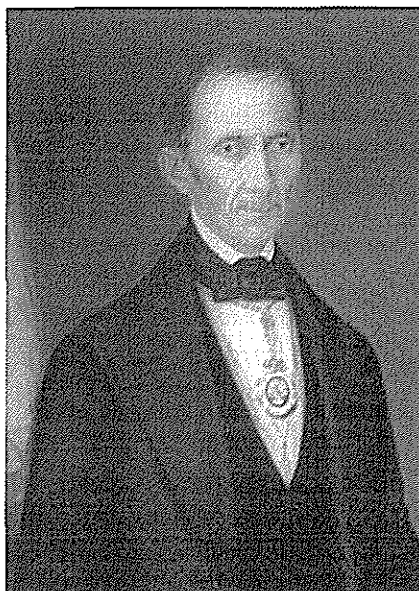
³² *Ibidem*, pp. 18.

brados directores de las normales de sus provincias, como Mariano Carderera por ejemplo, y otros que ocuparon altos puestos en la Administración, llegando alguno a regir un ministerio, como fue el caso de Laureano Figuerola³³, al frente de Hacienda. La verdad es que estos alumnos admiraron mucho más el comportamiento de Montesino como prototipo de maestro que sus escritos, pero, como falleció pronto, lo que les quedó, lo que permaneció fueron sus doctrinas³⁴, y especialmente las ordenadas en el *Manual* que decimos.

¿Qué doctrinas fueron éstas? .. Como no es éste ni el espacio ni el tiempo para desarrollar aquí lo que sería todo un curso sobre “la pedagogía de Montesino”, voy a reducir la referencia

al mismo a indicar someramente los principales *temas de su pedagogía*. Son temas generados por las dos grandes corrientes de su pensamiento: por un lado la de la Ilustración y por otro la de la pedagogía inglesa. Dentro de la “Ilustración” no podía faltar su afán educador, el enseñar todo a todos, y, por tanto el optimismo pedagógico y el enciclopedismo anejos, a la vez que el planteamiento económico de los problemas políticos y culturales del país, lo que es una constante en los presupuestos, en el vocabulario, en los objetivos del zamorano. Y es tan palpable que la encontramos explicitada en varios textos, como, por ejemplo, en un artículo que escribe a principios de la década de los cuarenta del siglo XIX:

“La máxima de contar sobre todo con *la razón del hombre* para mejorar la suerte general de la especie humana, se adopta con mayor extensión y eficacia a proporción que las naciones *adelantan en ilustración, riqueza y conveniencias*; y en la misma proporción se procuran también con mayor celo y acierto los medios de aplicar este principio. Ésta es en nuestro concepto la prueba más cierta de civilización.. Cuando esta opinión se ha



D. PABLO MONTESINO.

(Cuadro que aún se conserva en la Facultad de Educación de Madrid)

³³ Posteriormente fue el Presidente de la Junta directiva de la Institución Libre de Enseñanza, y miembro de su Junta Facultativa.

³⁴ Y también, todo hay que decirlo, otra serie de recuerdos de Montesino, como fue el caso de sus retratos en las Normales de Madrid y de Salamanca, introducidos todavía en vida del personaje.

generalizado, y hasta los habitantes de las aldeas que tienen alguna propiedad han llegado a conocer cuánto importa a su seguridad y tranquilidad que el pueblo sea morigerado y cuán conveniente será a sus intereses materiales, que los individuos empleados como trabajadores sean inteligentes y capaces de contribuir a los *progresos de la agricultura y de las artes* necesarias para que ésta prospere...³⁵.

Y ciñéndonos más al pensamiento educativo hay que reconocer que, en realidad, los grandes temas de su pedagogía son ingleses: el valor de la educación física, la formación del carácter como fin de la educación, el pragmatismo moral, la necesidad de una enseñanza de las artes y los oficios útiles, el valor de la tolerancia, la conveniencia de la libertad de cátedra y la de fundación. Empezando por la educación física, hay que recordar el desarrollo de la pedagogía del endurecimiento en la Inglaterra de la Modernidad, coronado por su brillante defensa a cargo de John Locke basándose especialmente en su teoría empirista del conocimiento, en la necesidad de cuidar físicamente de los sentidos, en su declaración de que no hay nada en el entendimiento que no haya entrado por los sentidos. Como dijo en su obra fundamental, *Conducta del entendimiento*, con la educación “no se trata de hacer al hombre perfecto” en alguna de las ciencias. Sino abrir y disponer sus mentes tan bien como se pueda para hacerles capaces para alguna cuando ellos se apliquen a las mismas”³⁶.

Otro tema fundamental en su ideario pedagógico fue el considerar como objetivo central de la educación personal la formación del carácter, lo cual implicaba para él en que la regeneración del pueblo español estribaba en su redención moral. Pero contra los métodos memoristas usados hasta entonces, Montesino, siguiendo principalmente a Kant³⁷, así como a Pestalozzi y al Revdo. inglés William Paley³⁸, encontró la solución adecuada para una educación moral correcta en el método de la autoformación moral, que, por otra parte, se basaba en sus fuertes convicciones de la formación de hábitos desde edad temprana. En su opinión, “el maestro debe comenzar esta enseñanza desenvolviendo en primer lugar la idea de Dios. Esta idea proviene naturalmente de las primeras percepciones morales que aparecen

³⁵ *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, nº 4, 15 de abril de 1841, pp. 163. La cursiva de algunas palabras de la cita son nuestras.

³⁶ *Conducta del entendimiento*, Sección XIX.

³⁷ SUREDA, B. (1984); *Pablo Montesino: liberalismo y educación en España*. Palma de Mallorca, Prensas Universitarias, 1984, pp. 61

³⁸ MARTÍNEZ NAVARRO, A.(1988); “Estudio preliminar” al *Curso de educación. Métodos de enseñanza y de Pedagogía* de P. MONTESINO, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 61.

en los niños". Los sentimientos de amor y confianza, de gratitud y respeto se dan desde el primer momento y tienen su origen en las relaciones del niño con la madre... Son sentimientos que poco a poco irán extendiéndose hacia los otros seres humanos, empezando por el resto de la familia. Y, casi sin darse cuenta, un día llegará a tener la idea de un Ser misericordioso, protector, del que se siente necesidad.... En la escuela el maestro no le dará al niño una idea de Dios a priori, abstracta, sino que procurará que sea la naturaleza, el mundo que le rodea, el que le conduzca por pura *intuición* al conocimiento de un Dios infinitamente sabio, justo, poderoso.

Porque, como ya aclaré³⁹ (BERRIO, 1992, pp. 24) en su momento, Montesino "desconfía de la bondad natural del hombre", y después de recomendar las lecturas, recitaciones, explicaciones, narraciones, consejos constantes, etc., califica a todo ese aparato didáctico como solamente conveniente, adecuado para alcanzar objetivos transitorios, pero cree que "*la formación del carácter moral consiste principalmente en la repetición de actos virtuosos*, hasta que se hayan convertido en hábitos duraderos o costumbres permanentes e invariables"⁴⁰.

El interés de la enseñanza de los oficios opino que se lo debe directamente a Locke, que, recordemos, en su obra *Pensamientos sobre educación*⁴¹, recomienda un currículo verdaderamente moderno para el caballero⁴² que pretende educar, y, en él no debe faltar la enseñanza de un oficio; algo completamente novedoso en la España de su tiempo, en la que tan sólo cincuenta años antes, el rey, Carlos III, tuvo que emitir unas Reales Cédulas declarando la dignidad de los oficios.

En cuanto a los principios de la libertad de cátedra y de la libertad de fundación de instituciones docentes, también fue Inglaterra su gran maestra, pues la realidad escolar de la Gran Bretaña estaba presidida por ambos principios. Algo que también encauzó al principio la política escolar puesta en marcha por el liberalismo en nuestro país, pero que en muchas ocasiones durante el tiempo transcurrido hasta ahora ha sido alterado con cierta frecuencia, ya que nos ha sido difícil compaginar la libertad de fundación con la libertad de cátedra, y en muchas ocasiones sólo ha pervivido la libertad de apertura de centros.

³⁹ RUIZ BERRIO, J. (1992). "Introducción al *Manual para los maestros de escuelas de párvulos*". Madrid: Clásicos C.E.P.E., pp. 24.

⁴⁰ MONTESINO, P. (1864). *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*, Tercera edición. Bilbao: Imprenta y Litografía de Juan E. Delmás, pp. 138.

⁴¹ Primera edición en inglés, *Some Thoughts concerning Education*, London: A. and J. Churchill, 1693.

⁴² *Gentleman*.

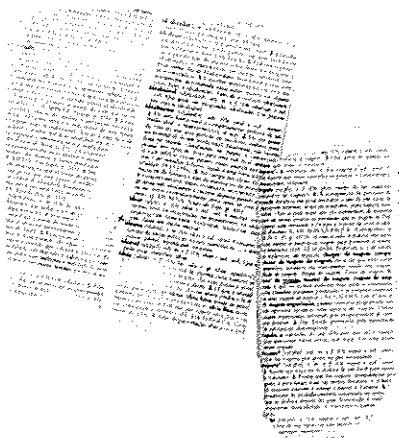
El valor de la intuición y las lecciones de cosas

Partidario del valor de la intuición en la enseñanza, Montesino lo demuestra una vez más en el *Manual* al dedicar bastantes páginas del mismo a las "*Lecciones sobre objetos*", a las "*Lecciones de estampas o pinturas*" y a las "*Lecciones para la enseñanza del alfabeto por Mr. Wilderspin*⁴³". Para él el arte de educar consistirá fundamentalmente en estimular el aumento del ejercicio de los sentidos y facultades del niño, haciéndole sentir el beneficio y la alegría de una utilización más correcta de los mismos. Y utilizará como material y motivo de reflexión el que la naturaleza ofrece al pequeño, los seres y objetos que rodean a ese niño, por lo que convertirá a las lecciones de objetos en una actividad destacada. Unas lecciones de cosas que tendrán sentido con una batería de preguntas preparada por el maestro para ayudar al niño a observar el objeto en cuestión, a conocer la realidad que tiene delante. Y cuando por el tipo o nivel de instrucción no baste con el medio natural, el profesor sustituirá éste por imágenes, en láminas o dibujos; eso sí, convirtiendo la sesión en otro ejercicio de sus facultades mediante las preguntas, la construcción o la copia. Las *Noches de un emigrado* de Montesino, precisamente, constituyen un ejemplo de libro de "lecciones de cosas" tan en boga en Europa en aquella primera mitad del siglo XIX.

Corolario

Hasta aquí, al referirme a los orígenes de las innovaciones escolares y pedagógicas introducidas en España por Pablo Montesino me he referido casi con exclusividad al exilio que tuvo que padecer, él y su familia. Pero, si me lo permiten, opino que bien podríamos ampliar las connotaciones del término "exilio" y hacerlo igual a "viajar por el extranjero", a conocer en profundidad las instituciones docentes y las corrientes pedagógicas de otros países, porque, en último término, eso es lo que significó el viaje "forzado" de Montesino. Teniendo en cuenta que ni ese fue el primer viaje pedagógico de un español (Luis Vives, Blanco White, Narganes de Posada) ni el último (como atestiguan ponencias que siguen en este libro) creo que no nos debe extrañar que los institucionistas dijeran a finales del mismo siglo XIX que todo lo innovador en cuestiones de enseñanza en España se debía a la salida a Europa, al extranjero, de diversos pedagogos y políticos de la educación.

⁴³ La admiración de Montesino por Wilderspin como modelo de educador de párvulos fue constante, especialmente su obra *On the importance of educating the infant poor*, publicada en 1824.



Nacionalismos e Iberismo na Formação dos Sistemas de Ensino Peninsulares

Justino Magalhães¹

Resumo

Nacionalismo e Iberismo na formação dos Sistemas de Ensino Peninsulares

As Reformas Educativas da primeira metade do século XIX visaram, essencialmente a formação de sistemas escolares integrados e nacionais. Em Portugal e em Espanha, houve aspectos estruturais comuns. A alfabetização escolar tornou-se prioritária. A partir da década de sessenta, o avanço em Espanha foi notável. Em Portugal, os estrangeirados do século XVIII tinham introduzido mudanças vindas do Exterior. Ao contrário, os exilados do século XIX vão recuperar a tradição nacional e induzir mudanças orientadas para a externalização.

Palavras-chave: nacionalismo, iberismo, sistema escolar

Abstract

Nationalism and iberism in the Portuguese and Spain school systems

Educational reforms of the first half of the 19th century, mainly aimed formation of integrated and national school systems. In Portugal and Spain, there were common structural aspects. Literacy school became a priority. From the sixties, the advancement in Spain was remarkable. In Portugal, the 18th century “estrangeirados” had introduced changes coming from abroad. Unlike, the exillies of the 19th century will retrieve the national tradition and induce changes oriented outsourcing.

Keywords: Nationalism, Iberism, school system

1. Quando aceitei participar neste Encontro denominado “Exílios e Viagens: ideários de liberdade e discursos educativos Portugal-Espanha, século XVIII-XX”, com uma comunicação sobre as relações ibéricas na 1ª metade do século XIX, vieram-me à mente os depoimentos de Victor de Sá², que previne que só a partir dos primeiros anos da década de cinquenta do século XIX surgem sinais de interacção e de superação do longo silêncio subsequente à Guerra da Restauração, e que, iniciada com a geração de 1852, essa circulação de ideias tendeu para uma federação ibérica republicana e socialista.

¹ Universidade de Lisboa. justinomagalhaes@ie.ul.pt

² Sá, V., *Perspectivas do Século XIX* (2ª ed.). Porto: Limiar, 1976, p. 210-216.

Sá, V., *A Crise do Liberalismo e as Primeiras Manifestações das Ideias Socialistas em Portugal (1820-1852)* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte, 1978, p. 284-287.

Não necessariamente no contraponto, mas abrindo um outro horizonte de observação, os registos da História de Portugal, relativos à luta contra os franceses e à Guerra Civil, reportam a uma factologia em que a animosidade contra os franceses levou os batalhões portugueses (alguns de organização popular) a frequentes incursões em território espanhol, perseguindo e dando curso a um anti-iberismo. Tal clima teria, em algumas circunstâncias, sido estimulado pelo catolicismo ibérico em ofensiva ao jacobinismo. No âmbito desta rivalidade, toma relevo a denúncia das tentativas de coalizão entre Madrid e as Potências da Santa Aliança (Áustria, Rússia, França) para instaurar o absolutismo e recuperar o domínio sobre Portugal. Teriam sido frequentes as tentativas de bilateralismo França/ Espanha para combater a Inglaterra; recuperar o domínio sobre Portugal e o seu império, particularmente o Brasil recém-independente; assegurar o regime colonial na América do Sul. Desse mal-estar foram vítimas os exilados portugueses de 1828.

Há um terceiro elemento que é o da Modernização Ibérica, no quadro da nova ordem económica e política, de que resultou manifesta a dificuldade portuguesa em proceder a reformas estruturais em tempo e na escala oportunas. Houve um vai-vém de nacionalismo e iberismo, mas foram as Nações-Estado que vingaram, sendo a formação dos sistemas escolares nacionais uma forma de o comprovar.

Tudo aconteceu num quadro histórico mais amplo. As Invasões Napoleónicas prolongaram na Península os ideais de Liberalismo e de Revolução, iniciados em 1789; estão na origem de um novo regime político assente na aliança Estado-Nação. Na sequência da derrota de Napoleão em Waterloo, as potências vencedoras estabeleceram uma Convenção como forma de conter o clima revolucionário e restaurar as monarquias absolutas na Europa. Foi a primeira confederação do Norte contra o Sul. Na Europa mediterrânica, a Revolução Liberal veio a ficar associada à independência política, à construção dos Estados-Nação, ao fomento económico e cultural, transformações que ocorreram na primeira metade do século XIX. Como adverte Joel Serrão:

É numa Europa conjunturalmente apaziguada, após o maremoto da Revolução Francesa e suas prolongadas e ressurgentes sequelas, que a Península Ibérica (Espanha, em 1812 e 1820, Portugal, em 1820), a Itália (Nápoles, em 1820) e a Grécia (1821) despertam para a experiência política da liberdade, inseparável, aliás, da assunção revolucionária das virtualidades das respectivas nações como Estados ou a criar ou a renovar. Deste modo, ali, como alhures, liberalismo e nacionalismo deram-se as mãos e fundiram-se numa generalizada esperança de autonomia, sentida e pensada como condição da ruptura com o passado imediato, ao qual eram atribuídas as responsabilidades directas da mesquinhez do presente³.

³ Serrão, J. *Democratismo versus Iberalismo*. In Pereira, M. H.; Sá, M. Fátima Sá e Melo Ferreira, M. F. S. M.; Serra, J. B. (org.), *O Liberalismo na Península Ibérica na Primeira Metade do Século XIX* (1º volume). Lisboa: Sá da Costa Editora, 1981, p. 3.

Eric Hobsbawm referiu-se ao longo ciclo 1789-1848, como *A Era das Revoluções* ou a *grande revolução*, designação que também admite para caracterizar a «sublevação gémea» ocorrida na Grã-Bretanha e em França e que se propagou ao mundo inteiro⁴. Foi um tempo assinalado por fenómenos de transversalidade e estrangeirismo, invasões, guerras-civis, exílios e emigração. Em Portugal, enquanto os estrangeirados, notáveis na segunda metade do século XVIII e na primeira geração Liberal, procuraram introduzir mudanças vindas do exterior, os exilados tenderam a interpretar e incorporar a mudança desejada, aproximando Portugal, como Estado-Nação, da Europa Romântica, Liberal e moderna. Senhores de capital financeiro, desejosos de investir e inscrever o seu nome no processo de modernização, os emigrados, cujo peso foi mais notório a partir da segunda metade do século XIX, tornaram efectivas algumas transformações estruturantes, designadamente na rede viária, na urbanização do mundo rural, na escolarização, na filantropia, revitalizando o municipalismo.

2. A historiografia tende a reconhecer aos exilados uma percepção antecipada e assertiva da evolução em devir. Por contraste, os emigrados representam a nação pobre e madrastra, ávida de ingressos financeiros, fertilizantes e rejuvenescedores. Aqueles prefiguram a negação do horizonte esperado; estes comportam o horizonte desejado, incorporam a crise, sofrem com a ausência de oportunidade, mas são a esperança. Em tal quadro, os estrangeirados tendem a capitalizar o discurso da salvação, importando o modelo externo. Decorrente da Revolução Liberal, a situação de guerra-civil foi recorrente. No campo da educação, estava em curso a construção da nação escolar. Neste clima de convulsão, com perseguição e fuga, nas distintas conjunturas, pode perguntar-se se os exilados portugueses da primeira metade de Oitocentos terão tido consciência do processo em curso e em que medida protagonizaram a mudança. Terão assumido as circunstâncias do seu tempo e percebido o que estava em causa?

Estrangeirismo/ exílio/ emigração é um dos eixos historiográficos para conhecer e interpretar o desenvolvimento do século XIX. A cada um destes segmentos correspondeu um ciclo de transformação, um agenciamento, enfim, um projecto histórico.

Ainda que a primeira metade do século XIX tenha resultado da intersecção destes três grupos, o primeiro Oitocentismo português ficou assinalado por um ciclo de estrangeirados e por um ciclo de exilados. A partir de meados do século, com o movimento da Regeneração, o ciclo de emigrados tornou-se mais notório. Estes ciclos respeitam à história no seu todo, mas aqui interessam

⁴ Hobsbawm, E., *A Era das Revoluções 1789-1848* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença, 1982, p. 10

sobretudo na construção da nação escolar. Agregando, no essencial, o núcleo de exilados, o que mais releva e distingue a Geração Romântica/ liberal é a tomada de consciência por parte dos seus membros de que podiam e deveriam intervir na sociedade; que não só era possível, como necessário fazê-lo, tendo em atenção uma nova racionalidade do tempo histórico e a inevitabilidade de um Contrato Social, de alcance nacional, que tornasse viáveis a Revolução Liberal e o progresso. A tradição poderia e deveria ser convertida em história e ideário nacionalista, que, dando curso à língua nacional associada à modernização económica e administrativa, constituíam o fundamento do Estado-Nação. A sociedade poderia ser desejada/ imaginada, como sucedia com outras sociedades, em circunstâncias análogas⁵. O presente deveria ser tomado como tempo/ construção, reificando um projecto político através da(s) guerra(s) e da revolução e firmando a mudanças por meio de leis fundadoras, ajustadas à cultura fundamental e aos intentos patrióticos, assentes nas línguas nacionais.

Nacionalismo ou iberismo? Havia questões referentes à Revolução política e ao Liberalismo/ constitucionalismo, e havia também questões de nacionalismo e de nacionalismos. A conjuntura política e a instabilidade económica levaram homens, cultural e politicamente esclarecidos, como Almeida Garrett, ao dilema de ou admitirem um nacionalismo forte e promissor, ou declinarem num federalismo ibérico politicamente negociado, tomando a solução menos indigna. A construção dos Estados-Nação Ibéricos foi apoiada na Cultura Escrita e na Escola. As reformas educativas reflectiam as distintas conjunturas históricas; o sentido da instrução e da escolarização beneficiou de uma evolução semântica.

3. A longa duração do Oitocentismo mediou entre a derrocada do Antigo Regime, imperialista e feudal, e a consolidação da Europa democrática; entre uma instabilidade económica e demográfica dependente do sector primário e uma economia aberta ao espaço-mundo, fundada na mecanização do sector secundário e na escrituração e urbanização terciárias, expansionista e hegemónica no plano financeiro; entre um humanismo de base Iluminista (neo-escolástico) e um racionalismo técnico-científico. Diversas conjunturas cruzaram transversalidades e singularidade. Para a temática que aqui nos prende, assinalem-se as seguintes:

⁵ Retomo aqui a expressão «comunidades imaginadas» consagrada por Benedict Anderson. Com ela, Anderson, inventariando e documentando com um conjunto de casos e de circunstâncias históricas, pretender significar que a combinação dos elementos linguístico-impresso com o económico e o administrativo constituiu a origem da consciência nacionalista (cf. Anderson, B., *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London/ New York: Verso, pp. 37-46).

- a) Das Invasões peninsulares à consolidação da independência política e à construção de uma base sociocultural, assente na cultura escrita, de apoio à modernização do Estado e à diferenciação entre os campos do público e do privado.

Esta conjuntura foi determinada pela primeira geração romântica, a quem ficaram a dever-se a emergência da «nação linguística», para retomarmos a aceção proposta por Herder; a nacionalização da cultura escolar; a criação de uma estrutura pedagógica e didáctica, de alcance universal para assegurar a alfabetização em vernáculo como base de comunicação, formação cívica, humanística e técnica; a cidadania como matriz do contrato Estado-Nação.

- b) A pacificação civil e o fomento de grandes investimentos, em transportes e circulação de produtos e pessoas, criando um mercado económico nacional e fazendo emergir pólos industriais, de que resultaram as primeiras concentrações proletárias e a emergência de metrópoles urbanizadas. Com o urbanismo e a proletarianização ganharam alento as ideias socialistas e o programa republicano. A educação e a instrução pública centraram-se na escola; ficou definido o perfil de um profissional docente normalizado e funcionário público. Estruturada e assegurada uma instrução elementar, com sede escolar, o debate concentrou-se sobre a educação secundária humanística, científica, técnica, profissional.
- c) Contudo, na transição do terceiro quartel do século XIX, a ameaça de decadência ibérica não esvanecia; a crise tardava em resolver-se. Progressistas e regeneradores, procuravam sustentar-se no poder, congregando os sectores público e privado; republicanos e socialistas disputavam a primazia no aparelho de Estado e na politização dos públicos neo-alfabetizados. A máquina educativa e escolar desafiou a uma estrutura orgânica, hierárquica e escriturada, de que resultou uma burocracia que inspirava os sectores económico e político. A modernização administrativa e orgânica dos aparelhos de Estado gerou alianças e a partidarização da vida política. A interdependência entre os quadros interno e externo deram origem a confederações de Estados: económicas, culturais, ideológicas.

As duas nações ibéricas desenvolviam-se a ritmos diferentes, na economia, na alfabetização, na conquista de lugar na economia-mundo. Palco de *trusts* económicos, a Espanha aproximou-se do modelo alemão. A explosão económica e demográfica das periferias desenvolvidas forçava ao compromisso político com o Centro (Madrid) como motor do nacionalismo e da coesão

económica e social, de que a alfabetização em castelhano e a criação de um sistema escolar nacional, modernizado e de alcance obrigatório, foram condição inadiável. Portugal distanciava-se. As taxas de alfabetização, os investimentos públicos nas ferrovias e na rede de estradas, a resolução da questão fundiária, o equilíbrio entre litoralização e interioridade, apresentavam-se como desafios sistematicamente adiados. Com a Geração de 70 e estando no horizonte a disputa entre socialismo e republicanismo, o iberismo ganhou novo significado.

4. Entre os protagonistas de cada uma destas conjunturas cruzavam os partidários da idealização de nações progressistas e independentes, e os grupos mais receptivos ao iberismo, fosse por inevitabilidade política e económica, fosse por idealização de um *modus vivendi* confederado, convergindo num horizonte social e cultural de elevada qualidade, ou fosse tão só para garantir um lugar digno e tranquilidade face à concorrência económica das grandes metrópoles e à ameaça geoestratégica dos impérios na hegemonia-mundo.

Referindo-se à Revolução que teve início no Porto, em 24 de Agosto de 1820, Julião Soares de Azevedo concluiu:

não é um movimento popular. Não há nela uma participação activa e espontânea do elemento da população, a que os nossos cronistas teimam em chamar "arraia miúda". Não é o povo, mestrais e braseiros, homens das cidades e homens dos campos, que vai pelas ruas gritar a Liberdade e se coloca à frente da manifestação.⁶

E quando, no mês seguinte, a Junta do Porto chegou a Lisboa, prossegue este autor com a seguinte observação:

o povo não ia a S. Carlos entoar panegíricos à liberdade. Ocupava-se noutras manifestações⁷. [Os governantes e os deputados eram] proprietários, comerciantes, industriais, legistas: a burguesia (...) sobre a qual pesavam, principalmente, as consequências da residência real no Brasil e o desfalecimento da indústria e do comércio.⁸

A Revolução de 1820, em Portugal, não teve um carácter social, mobilizando as camadas populares para a modernização e o constitucionalismo. O desígnio político do constitucionalismo submergia na procura do retorno da prosperidade comercial e industrial e na reabsorção do Brasil. O jornal de Londres *O Campeão Português*, saído a 16 de Setembro de 1820, admitia que, dadas as circunstâncias de momento, Portugal teria um de três destinos: país independente; unir-se ao Brasil; unir-se a Espanha⁹.

⁶ Azevedo, J. S., *Condições Económicas da Revolução Portuguesa de 1820* (2ª ed.). Lisboa: Básica Editora, 1976, p. 167.

⁷ *Idem*, p. 171.

⁸ *Ibidem*, pp. 174-175.

⁹ *Apud* Azevedo, *op. cit.*, p. 186.

Nas memórias e relatórios apresentados às Cortes Gerais, a necessidade e as virtualidades do progresso chegaram pela voz avisada de Borges Carneiro e de Fernandes Tomás. Este último advertia:

Vós não ignorais, Senhores, que sem estradas os frutos e objectos de indústria são quase perdidos na massa geral dos interesses sociais, porque o transporte excede muitas vezes o valor das mercadorias.¹⁰

A nacionalização dos símbolos, da língua e da tradição, a descrição da tradição e a construção da história pátrias, replicando as iniciativas de outras nações, constituiu um desígnio para a primeira geração romântica e liberal. Antes mesmo da Revolução, o Morgado de Mateus tinha patrocinado a edição de *Os Lusíadas*, sob argumento «que não podia fazer cousa mais agradável á minha Patria, do que huma boa edição daquelle Poema, que he o maior monumento da gloria nacional»¹¹. Anos depois, Jerónimo Soares Barbosa organizou uma edição anotada, destinada a fins escolares. Tinha assim lugar a reacção manifesta de nacionalizar a Epopeia e Camões, fazendo esquecer no tempo a edição monumental, de Manuel de Sousa, publicada em Madrid, no século anterior.

No início da segunda década do século XIX, haviam saído publicadas duas histórias literárias de Portugal, da autoria de Bouterwek e Sismondi, respectivamente. No entanto, quando, em 1826, Almeida Garrett desenvolvia um curso de *História Literária de Portugal*, advertiu que teve de «encetar matéria nova», porque aquelas histórias tinham erros. Referia-se sobretudo à necessidade que sentiu de resgatar o elemento celta e contraditar a exclusividade da base latino-mediterrânica da Língua Portuguesa.

Em Espanha tinham lugar iniciativas semelhantes, tendentes à determinação da raiz linguística do Castelhana. Mas, relativamente a Portugal, quando, em 1870, Teófilo Braga redigia a Introdução a *História da Literatura Portuguesa*, de que era autor, não deixou de interrogar-se sobre como vencer a indiferença geral, numa «terra aonde nada se estuda e nada se respeita»¹².

5. À urgência de superar a indiferença, inclusive face à ameaça externa, se referiu Almeida Garrett, em *Portugal na Balança da Europa*, obra publicada, em 1830, durante o exílio em Inglaterra e França. Abordando o que

¹⁰ Apud Azevedo, *op. cit.*, p. 203.

¹¹ Apud Cunha, C., *A Construção do Discurso da História Literária na Literatura Portuguesa do Século XIX*. Braga: Centro de Estudos Humanísticos/ Universidade do Minho, 2002, p. 168.

¹² Apud C. Cunha, *idem*, p. 169

Portugal tem sido e o que lhe convém ser na nova ordem de coisas do Mundo Civilizado, proclamava:

Assim estabelecida a liberdade, a liberdade verdadeira e real; e com esta condição não há que hesitar para os Portugueses na opção da proposta e forçosa alternativa. Todos daremos o derradeiro sangue pela independência nacional. Mas se a intriga estrangeira ajudada da traição doméstica prevalecerem, e nos tirarem a condição sine qua non de nossa independência, ou directamente destruindo a constituição, ou indirectamente anulando-a nos seus efeitos, como até aqui têm conseguido; então relutantes e forçados, mas deliberadamente resolutos, só nos resta lançar mão do segundo membro da alternativa, unir-nos para sempre a Espanha. (p. 320)

Denunciava, deste modo, o temor das ameaças da Santa Aliança (Áustria, Rússia, França), a que associava a inoperância da oligarquia interna, pelo que não apenas expressava uma opinião muito positiva sobre o regime de república que os Estados Unidos da América estavam a criar e de que o Brasil mais tarde ou mais cedo se aproximaria, como abria lugar à ideia de federação.

Aqui viria naturalmente o tratar o modo e condição com que a união deve ser feita para que menos pesada e mais vantajosa nos seja. Mas a esperança, a querida esperança, que ainda nutrimos e afagamos de não serem constrangidos a essa extremidade, me arreda a pena do repugnante assunto. (...) Praza a Deus que não seja necessário volver a ele! Mas se for, se a oligarquia nos obriga a queimar nos altares da liberdade o palácio da independência nacional, façamo-lo com dignidade e prudência; nem sacrifiquemos de nossa glória e nome antigo senão o que exactamente for indispensável para evitar a servidão. (...) Talvez uma Federação. (...) Mas suspendamos por ora todas as reflexões sobre este objecto¹³.

Garrett sentia que a revolução não tinha atingido a «massa democrática» [o povo], pelo que esta não reconhecia o pendor ideológico, nem estava em condições de avaliar o que defende. E, voltando-se para os responsáveis da história, proclamava: «Para isso é preciso ilustrá-lo de palavra e obra. De palavra, por via de escritos prudentes e assisados, de escolas e instrução. De obra, fazendo-lhe ver e sentir em seus resultados a excelência do sistema adoptado»¹⁴.

Nos anos imediatos, durante a Regência, Mouzinho da Silveira converteu em lei a desamortização e o novo quadro político e económico. No período de Regência, na Ilha Terceira, foram publicadas leis que integraram a alfabetização na modernização da administração do Estado. Com o Setembrismo

¹³ Almeida Garrett, *Portugal na Balança da Europa. Cartas Íntimas. Do que tem sido e do que ora lhe convém ser na nova ordem de coisas do Mundo Civilizado* (2ª ed.). Lisboa: Círculo de Leitores, 1984, pp. 182-183.

¹⁴ Serrão, *op. cit.*, p. 12

(iniciado em 1836), foi já o elemento pequeno burguês e popular que saiu à rua, em defesa da Constituição de 1822 e da liberdade. Mas a ameaça de reposição do Absolutismo em Espanha e a instabilidade civil, entre partidários da Carta e partidários da Constituição, abriram lugar, em Espanha como em Portugal, ao poder moderado e à consolidação do Estado, da sociedade burguesa e do governo centralizador.

Com o afastamento do regente progressista, Baldomero Espartero (1840-1843), muitos liberais espanhóis procuraram refúgio em Portugal, onde encontraram eco nos manifestos contra Costa Cabral, que havia subido ao poder em 1842. Em 1844, quase em simultâneo, houve sublevações em Alicante (28 de Janeiro de 1844), em Cartagena (1 de Fevereiro de 1844) e em Portugal (Torres Novas, 4 de Fevereiro de 1844). A Inglaterra estava apostada em retirar a hegemonia francesa na Península Ibérica, instaurando o livre-câmbio, mas sempre que houve sublevações em Portugal, acorreu a repor a ordem.

As sublevações e a revolta contra o governo Costa Cabral, culminando em 1846, levaram Costa Cabral ao exílio em Madrid, onde permaneceu a partir de Maio. Foi notória a sua simpatia pelo moderantismo espanhol, protagonizado por González Bravo (1843) e Narváez (1844), e consignado na Constituição de 1845. De um e outro lado da fronteira, tinha lugar uma orientação política comum de fomento da economia através de obras públicas, reforma dos municípios, reforma do ensino. Estava eminente uma aliança político-militar para conter o poderio inglês e também francês em Portugal.

Os acontecimentos de 1848, em França, em Espanha e em Portugal, gerados em boa parte por exilados republicanos e progressistas, tiveram contudo desfechos distintos. Enquanto na França triunfava a revolução, em Espanha e em Portugal, mantinham-se as monarquias e os governos centralizadores. Com a Reforma da Carta pelo Acto Adicional de 1852, teve início um período de acalmia política. Só na década de setenta voltariam as alterações da lei fundamental.

6. Os três períodos de agitação revolucionária europeia (1818-1825; 1830-1834; 1848-1851) envolveram Portugal e tiveram como resultado a consolidação dos ciclos de estatização e de nacionalização na formação dos Estados-Nação. Abriam também a possibilidade de uma confederação dos Estados revolucionários da Europa de Sul (Nápoles, Piemonte, Espanha e Portugal). Por meados do século, estava em curso a generalização do ecumenismo romântico e começavam a alinhar-se as primeiras manifestações de convergência socialista no espaço ibérico. Em 1812, fora proclamada

a Constituição Liberal espanhola, em Cádiz. Reposto no poder, em 1814, D. Fernando comprometeu-se a cumprir a Constituição, mas acabou por destruí-la. Em Agosto de 1820 formara-se a Junta Revolucionária do Porto, dando início à Revolução Liberal, na sequência da qual foi proclamada, em 1822, a Independência do Brasil. Após o Tratado de 25 de Novembro de 1825, ao contrário da coroa espanhola, receosa da perda das suas colónias, D. João VI reconheceu o Brasil como Estado independente.

Publicada no Brasil, em edição póstuma, a obra *Memórias Historicas, políticas e filosóficas da Revolução do Porto em 1828 de Joaquim José da Silva Maia e, dos emigrados Portugueses pela Espanha, Inglaterra, França, Bélgica*, colocava Espanha do lado do poder absoluto. Editada por Emílio Joaquim da Silva Maia, a obra de Joaquim José da Silva Maia (que foi redactor de *Imparcial*) continha uma caracterização detalhada da cidade do Porto e da influência inglesa sobre as classes activas (comerciantes, capitalistas e homens de letras). Descrevia também o percurso dos exilados no interior de Espanha, particularmente os que seguiram pela Galiza até ao Ferrol de onde embarcaram para Inglaterra. Se bem que a opinião do autor sobre a posição de Espanha relativamente aos acontecimentos de 1828, no Porto, tenha sido formulada com base na convicção de que a Corte de Madrid era partidária do absolutismo, denuncia alguns casos de perseguição aos contingentes de exilados em marcha pela Galiza.

A radicalização entre absolutistas e liberais mantinha-se no ponto de ruptura. No início da década de trinta ocorreu um movimento insurreccional contra o autoritarismo governamental.

*Um movimento insurreccional agitou, com efeito, a Espanha, nesta época, e atingiu o ponto culminante a 12 de Agosto com a chamada revolta dos sargentos da Granja, no mesmo local em que se refugiara a Corte, revolta que obrigou a rainha a prestar juramento à antiga Constituição de Cádiz e a trocar por ela o estatuto real, em vigor desde 1834.*¹⁵

Em sentido contrário, era convicção que a rebelião de Lisboa (Vilafranca), que ocorreu em 31 de Maio de 1831, viesse a pôr cobro também à revolução liberal em Espanha, principalmente colaborando no cerco marítimo à praça de Cádiz, «primeiro foco e último bastião do liberalismo na Península, finalmente dominada, nos últimos dias do mês de Agosto, após encarniçada resistência»¹⁶. Unidos pela ideia de federalismo ibérico, os exilados portugueses e espanhóis fundaram em Paris o *Club Democrático Ibérico*, tendo

¹⁵ Sá (1978, pp. 98-99).

¹⁶ *Idem*, p. 68

cerca de 400 dos seus membros desfilado até ao *Hôtel de Ville*, aclamando a Revolução de 1848¹⁷.

Os planos de conhecimento da realidade espanhola, federalismo ou união eram simultâneos. Em 1841, António Feliciano de Castilho clamava em *Revista Universal Lisbonense* pela união e conhecimento mútuo das literaturas peninsulares. Mais tarde, a *Revista Popular* fazia permuta com duas revistas publicadas em Madrid: o *Semanário Pitoresco* e a *Ilustración*. Em 1849 foi publicado, em Badajoz, *El Frontero*, revista literária de Espanha e Portugal. Seguiu-se-lhe *Revista del Mediodia*, em que escreveram Rebelo da Silva, Lopes de Mendonça, Lobo de Ávila, Barbosa e Silva, etc.

*Desde o Outono de 1851 que a Sociedade de Instrução dos Operários, criada em Coimbra pelo visconde de Ouguela e pelo Dr. Filipe de Quental, instituiu cursos de instrução primária e secundária; pois logo no 1º curso, além da leitura e da escrita, se ensinavam os princípios gerais de geografia – com especialidade a da Península*¹⁸.

Segundo Victor de Sá, os partidários do iberismo dividiam-se entre federalistas (socialistas que defendiam uma federação de preferência republicana) e unionistas que defendiam a união dos dois países, sem qualquer condição política. Henriques Nogueira, na introdução a *Estudos* (1851), escreveu:

Quisera que Portugal, como povo pequeno e oprimido, mas cónscio e zeloso da sua dignidade, procurasse na federação com os outros povos peninsulares a força, a importância e a verdadeira independência que lhe falta na sua escarnecida nacionalidade.¹⁹

Casal Ribeiro, em carta datada de 4 de Outubro de 1851, afirmava: «a união peninsular não é possível, não pode ser espontânea e pacífica, lógica e racional senão sob a forma de *república federativa*»²⁰. O socialista Pedro de Amorim Viana preferia a união ibérica à sujeição a Inglaterra: «Prefiramos a união ibérica à transfusão da raça britânica»²¹. Os meios de propagação de ideias, arbitrando entre iberismo e iberismos, ganhavam novo dinamismo. Em Dezembro de 1851, foi publicada em Lisboa a memória espanhola *A Ibéria*, proclamando “fraternidade, igualdade, união, entre Portugueses e Espanhóis” e propondo a criação da nação ibérica.

Em Portugal não circulavam livros espanhóis, e em Espanha não estava à venda um único livro português. Foi com a Geração de 1852 que passou

¹⁷ *Idem*, p. 286.

¹⁸ Carvalho, J. M., *Apontamentos para a História Contemporânea*, Coimbra, 1888. *Apud* Sá (1976, p. 212).

¹⁹ Sá (1978, p. 286).

²⁰ *Idem*, p. 286.

²¹ *Idem*, p. 287.

a ser regular o intercâmbio com Espanha e teve lugar uma aproximação cultural, consubstanciada na *Revista A Península*, cujo número 1 foi publicado no Porto, em Janeiro de 1852. Publicado regularmente entre 1852/53, o periódico *A Península* abriu uma nova fase no conhecimento sobre Espanha em Portugal, informando sobre a literatura espanhola e o grau de desenvolvimento que alguns ramos da ciência social ali tinham atingido. No nº 21 (8 de Junho de 1852), Ribeiro da Costa, autor de um artigo “Sobre as Relações Literárias de Portugal com a Espanha” lamentava: «Em Portugal não há um só livro moderno espanhol impresso em alguma tipografia espanhola. O que sabemos e o que podemos haver da literatura e ciência modernas de Espanha devemos-lo às edições francesas»²². Também segundo um relatório apresentado ao governo por um professor universitário de Coimbra no mesmo ano de 1852, «nas lojas de livros de Espanha não se encontra à venda um só livro português, nem os homens lidos têm conhecimento das obras modernas de Portugal, e mesmo das antigas apenas conhecem poucas»²³.

Foi a partir da geração de 1852 que começaram os contactos regulares na aproximação cultural dos dois povos peninsulares. A Geração de 70 abriu ao positivismo e encetou um discurso contra o Krausismo. Enquanto os espanhóis se abriram ao krausismo e ao proudouninismo, os socialistas portugueses revelaram-se mais sensíveis aos falanstérios de Fourier. Por contraponto, os republicanos deram novo alento ao entendimento ibérico. A partir de então, o federalismo ibérico passou a estar intrinsecamente ligado ao republicanismo.

7. Na primeira metade do século XIX, os acontecimentos políticos de Portugal e de Espanha tiveram lugar nos mesmos períodos e orientados em sentidos idênticos. No entanto, à transversalidade das datas e dos eventos, contrapõe-se a singularidade dos contextos e dos efeitos. Uma vez assegurada a superintendência da Universidade de Coimbra sobre a cultura e a instrução, a legislação promulgada por D. João VI foi no sentido de valorização das Províncias. Também em Espanha o Provincialismo surgia como alternativa à oposição entre centralização e federação.

Na primeira metade do século XIX, o quadro ibérico manteve-se indefinido entre provincialismo e federalismo, ainda que a primeira visão tivesse sido mais bem acolhida pelos independentistas portugueses e pelos integralistas espanhóis. De um e outro lado da fronteira, a legislação sobre a instrução

²² *Apud* Sá (1978, p. 214).

²³ *Idem*, p. 215

pública foi orientada no mesmo sentido: submeter a Escola a uma normalização, que em Portugal foi mais dependente do Estado e ficou associada à estatalização e, em Espanha foi mais dependente da Igreja Católica e ficou associada à nacionalização; criar condições para a universalização da alfabetização em língua nacional; modelar o exercício da acção docente; fomentar a criação e edição de livros didácticos. A instrução elementar mantinha-se distinta do ensino liceal e do ensino técnico-profissional. Na instituição de um currículo escolar nacional, a história pátria narrada em língua vernácula e a gramática passaram a ter um lugar de relevo.

Em Espanha, onde a escolaridade obrigatória tinha sido decretada pela constituição de 1824, por meados do século, era intenso o processo de alfabetização em língua castelhana. Em Portugal, Almeida Garrett, liberal e principal figura do romantismo português, pronunciando-se sobre a orientação do sistema escolar, proclamou que a educação ou é nacional ou despe-se de sentido. Ficou a dever-se ao poeta António Feliciano de Castilho, a criação de um Método de Alfabetização em Língua Portuguesa, o Método Portuguez, bem como a sua organização didáctica sob a modalidade de compêndio.

As duas principais reformas para a Instrução Elementar em Portugal, foram a de 1835, assinada por Rodrigo da Fonseca Magalhães e a de 1844, assinada por Costa Cabral. Consistiram, fundamentalmente, na instituição da escola como sede de alfabetização em língua portuguesa; na parquia-ização da rede escolar; na fixação de um programa e de uma pragmática estruturada pela escrita caligráfica; na municipalização do agenciamento escolar; na normalização do perfil do professor primário. A Reforma de 1844, aliás, foi já uma reforma integrada dos vários segmentos de ensino e tornou obrigatória a frequência escolar. A reforma de 1836, assinada por Passos Manuel, estruturou e nacionalizou o ensino liceal. A escolarização do ensino profissional, técnico, agrícola, comercial, e sua inserção no plano geral da instrução pública, foram objecto do normativo legal de 1852, assinado por Fontes Pereira de Melo.

Com a transferência do Conselho Superior de Instrução Pública para Lisboa, passando a funcionar junto da Secretaria do Reino, não só a Universidade de Coimbra perdeu a prerrogativa de coordenação do ensino nacional, como teve lugar uma nacionalização do sistema escolar, em estruturação. Correlativamente, estava em organização uma inspecção de âmbito nacional. A legislação de 1866, fixando as normas sobre programas, desempenho profissional, construção e aprovação de edifícios escolares e abrindo lugar à iniciativa de privados e à cooperação com o Estado e com a esfera pública, em matéria de alfabetização e de escolarização, consagrou a nacionalização

do sistema escolar. Nesse quadro legislativo de abertura ao capital privado, gerido e aplicado em conformidade com os regulamentos do público, se integra o legado do Conde Ferreira, benemérito público, falecido naquele mesmo ano e que deixou uma verba destinada à construção de escolas pelo todo nacional.

A escola pública em Espanha, que, no que se refere à instrução primária, foi normalizada por dois Regulamentos de aplicação nacional (*Plan y Reglamento de las escuelas de primeras letras*, de 1825, e *Reglamento de escuelas*, de 26 de Novembro de 1838, ainda em vigor no início do século XX), foi um elemento estruturante da modernização²⁴. A génese e a primeira configuração do sistema educativo foram as manifestações mais notórias do impulso reformador do primeiro liberalismo, entre 1834 e 1857-58²⁵. A partir de 1834 foram criadas comissões de instrução primária provinciais, de partido e locais; a partir de 1835, institutos de ensino secundário; a partir de 1838, escolas de meninos; a partir de 1839, escolas normais para mestres. Em 1846, foi criada a Direcção Geral de Instrução Pública; em 1849, o corpo de inspectores do ensino primário; em 1858, escolas normais para mestras. A Universidade Complutense foi transferida de Alcalá de Henares para Madrid, em 1836, passando a assumir o estatuto de Universidade Central. Em 17 de Setembro de 1845, foi apresentado o plano Pidal que articulava o sistema

²⁴ «Es evidente que la implantación de la escolaridad comporto el *take off* de una nueva cultura, la escolar, en la que la definición de los tiempos – en los planos empírico, académico y normativo – constituyó un aspecto esencial que afectaba a la redefinición de la infancia y a la invención de nuevas reglas de gobernabilidad del orden institucional de la educación formal con amplias repercusiones en las relaciones de los sujetos sometidos a las nuevas disciplinas con los contextos sociales en que construyeron sus propias identidades narrativas» (Escolano Benito, A., *La Invención del Tiempo Escolar*. In Fernandes, R. & Mignot, A. C. V., *O Tempo na Escola*. Porto: Profedições, 2008, p. 52-53).

²⁵ A colectânea *Historia de la Educación en España: Textos y Documentos* apresenta a seguinte periodização: Tomo I, Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz; Tomo II, De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868. Cf. *Historia de la Educación en España: textos y documentos*. 2 Tomos (2ª ed.). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Viñao Frago que sistematiza a parte mais significativa da informação histórica, abordando «La Educación en la España del siglo XX. Un análisis diacrónico», estabelece a seguinte periodização: La situación heredada (1800-1900), em que salienta o movimento reformador liberal de meados do século XIX e as transformações das décadas de setenta e oitenta; «Los inicios de la renovación y modernización educativa (1900-1931); «La II República (1931-1939) y el exilio republicano»; «La dictadura franquista y los años de la transición (1936-1977); «La restauración democrática (1977-2000)» (Viñao Frago, *Escuela para Todos. Educación y Modernidad en la España del Siglo XX*. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004: 15-130).

educativo. Com base nesse Plano, em 9 de Setembro de 1857, foi apresentada a *Ley de Instrucción Pública*, também conhecida por *Ley Moyano*. O impulso reformador de teor centralista, uniformizador e que foi interrompido no período subsequente, reflectiu um progressivo recuo do laicismo face à Igreja. Em 1851, foi assinada a *Concordata*, pela qual a Igreja Católica poderia inspecionar o ensino público e privado²⁶. Entre 1868 e 1874, houve um esforço reformador, assinalado, entre outros aspectos, pela proliferação de institutos livres criados pelos municípios. O impulso de inovação prolongou-se pela fundação, em 1876, da *Institución Libre de Enseñanza* e criação dos primeiros jardins-de-infância; pela criação do *Museo de Instrucción Primaria*, em 1882; pela introdução das colónias escolares (1887). Não obstante este movimento, as taxas de analfabetismo mantinham-se elevadas. Num e noutro dos países ibéricos, na sequência da estatização que assinalou a ruptura do Antigo Regime, foram desencadeadas movimentações políticas e sociais de constituição da escola nacional e de uma cultura escolar nacionalista. Por meados do século, estava em curso uma alfabetização escolar nas línguas nacionais, organizada por cartilhas maternais e estavam em aprovação leis gerais integradoras dos distintos segmentos de ensino.

8. As reformas sobre a educação, visando a formação de sistemas escolares integrados e de alcance nacional, sucederam-se no decurso da primeira metade do século XIX. Em Portugal e em Espanha, houve aspectos estruturais comuns e a alfabetização escolar tornou-se uma prioridade. Por meados do século, as taxas de alfabetização eram muito semelhantes nos dois países. Num e noutro, estavam alicerçadas as bases e as estruturas dos sistemas escolares nacionais; todavia, nas décadas seguintes, o avanço em Espanha foi notável. Nacionalismos e Iberismo, reconfigurando-se, sofrendo avanços e recuos, indexados a diferentes grupos e obedecendo a orientações político-ideológicas elas próprias variáveis, foram dois movimentos presentes na primeira metade de Oitocentos.

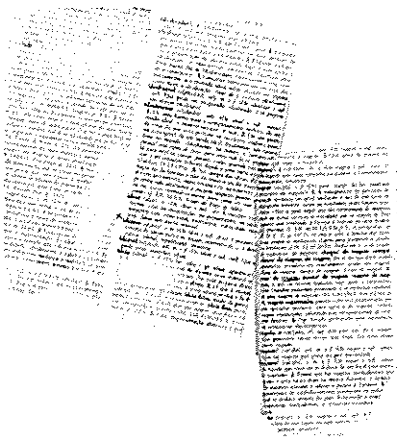
A formação dos sistemas escolares foi, no entanto, determinante no abono dos nacionalismos, não apenas na consagração das distintas línguas maternais, como criando e aplicando um currículo escolar de progressiva diferenciação. Nesse sentido, a história e o património etnográfico e literário foram fortalecidos como factores de identidade. *Os Lusíadas*, que, com Manuel

²⁶ Cf. Fernández Soria, *Educar en Valores. Formar Ciudadanos. Vieja e Nueva Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007, p. 61.

de Sousa Faria, tinham sido elevados a Epopeia Ibérica, foram adequados à didáctica escolar, no âmbito da nacionalização do currículo em português.

O binómio soberania-nacionalismo sobrepôs-se ao iberismo, frequentes vezes negado pelas rivalidades ou comprometido pela política de alianças, internas e externas ao espaço peninsular. Não só, face à intrusão absolutista em nome da uniformidade do regime, foram organizados movimentos político-ideológicos de tendência socialista e federativa, como, face à inoperância das transformações políticas e à debilidade económica, os sectores mais esclarecidos se viram forçados a admitir a possibilidade de uma federação ibérica, tendo alguns outros chegado a antever o regresso à união ibérica. Até à Revolução Liberal, tinha permanecido um grande desconhecimento das culturas, das tradições e das políticas de um e outro lado da fronteira entre Portugal e Espanha. O silêncio instaurado com a Restauração da Independência veio a ser quebrado com a dominação napoleónica e posteriormente com a Revolução Liberal, cuja consolidação ficou intrinsecamente associada à nacionalização da cultura escolar e à constituição de sistemas escolares nacionais.

A abordagem da primeira metade de Oitocentos foi assim o pretexto para revisitar de forma breve os conceitos de romantismo, liberalismo, republicanismo, iberismo, socialismo. Foi de igual modo o motivo para ordenar, no binómio modernização/sistema escolar, três gerações assinaladas pela mobilidade, mas distintas pela tónica de afectação: estrangeirados, exilados, emigrados. A cada uma ficou a dever-se uma orientação distinta: herdeiros da estatalização, os primeiros, entre os quais se distinguiu Mouzinho da Silveira, procuraram aplicar ao Portugal Liberal uma solução importada (anglófona ou francófona); os segundos, liberais e românticos, entre os quais se distinguiu Almeida Garrett, ficaram responsáveis pela nacionalização cultural e escolar, apostados que estavam em encontrar um lugar e um caminho para Portugal no quadro das nações liberais e progressistas; os terceiros, entre os quais pode referir-se o Conde Ferreira, aplicaram os seus capitais por forma a viabilizar as principais reformas regeneradoras, que se mantinham adiadas.



As viagens de educadores portugueses no século XIX: dos estágios de formação específica às visitas de estudo

Áurea Adão¹

Resumo

No decurso da Monarquia Constitucional portuguesa, tiveram lugar deslocações ao estrangeiro com vista ao aperfeiçoamento profissional; se algumas se faziam auferindo as chamadas *pensões* do Estado, muitas outras eram suportadas pelos próprios intervenientes. Geralmente, eram professores dos ensinos normal primário e secundário e de escolas superiores, lentes da Universidade de Coimbra, directores e outros responsáveis de estabelecimentos, recém-licenciados, funcionários superiores da Administração central ou personalidades com actividade política voltada para uma determinada área do conhecimento que realizavam essas deslocações, traduzidas em estágios de formação especializada, obtenção de graus académicos, visitas a instituições educativas e científicas, participação em exposições universais e congressos internacionais. O estudo aqui apresentado tem como objectivo desvelar um pouco dessa actividade, baseado na investigação de fontes primárias desde estudos produzidos (relatórios, conferências, artigos) aos discursos parlamentares.

Palavras-chave: Viagens de educadores, visitas de estudo

Abstract

During the Portuguese Constitutional Monarchy, professionals travelled overseas aiming at advanced professional training; if some of them were made earning the so-called state *grants*, many others were supported by the actors themselves. Generally, those who carried out these missions were teachers of normal primary and secondary schools and of higher education schools, professors from the University of Coimbra, directors and other managers of institutions, graduates, senior officials of the central government or dignitaries with political activity directed towards a specific area of knowledge; these missions consisted of internships of specialized training, attainment of academic degrees, visits to educational and scientific institutions, participation in worldwide exhibitions and international conferences. The study presented here aims at uncovering some of that activity, based on research of primary sources, ranging from studies produced (reports, conferences, articles) to parliamentary speeches.

Key Words: Educators travels, study visits

Após a Revolução liberal de 1820 e até finais do século XIX, as acções do poder político central, no sector da Instrução Pública, situavam-se a nível das reformas do sistema educativo e, muito especialmente, dos ensinos primário e secundário. Mas, dois grandes obstáculos impediam a aplicação das reformas que se iam sucedendo: as dificuldades financeiras devidas às

¹ UI&D de Educação e Formação do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

crises constantes por que Portugal foi passando e a falta de uma estrutura central especialmente dedicada à Educação. Da parte do poder legislativo, a preocupação de alguns deputados residia na procura de concretização de algumas das medidas promulgadas, quer nos subsistemas de ensino primário e secundário, quer no funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, incluindo a Universidade de Coimbra.

Tanto os conteúdos dos normativos provenientes da Administração central como das intervenções na Câmara dos Deputados, apresentavam-se apoiados em elementos de educação comparada. Os seus autores recorriam ao conhecimento das realidades estrangeiras, muito mais, daquelas que se situavam além-Pirinéus, conhecimento esse recolhido preferencialmente a partir de leituras de textos de teóricos e políticos. No Parlamento português, citavam-se frequentemente as estruturas educativas de França, da Alemanha, da Prússia, da Bélgica, dos Estados Unidos... Recordava-se o pensamento e as intervenções de autores, quase sempre franceses, como Victor Cousin, Girardin, Jules Simon, Jules Ferry, ou recorria-se, a partir de 1870, aos livros de Célestin Hippeau sobre o ensino em diversos países nos quais o autor procurava analisar o que era considerado necessário e importante para integrar todo o sistema de ensino público nas tendências educativas de Oitocentos.

As leituras feitas não substituíam, contudo, as deslocações para estudo. Um desses viajantes/bolseiros reconhece que uma visita a uma instituição científica ou educativa, ainda que seja breve, continuava a ser da maior utilidade, na segunda metade do século XIX, já numa época em que “mal aparece uma ideia nova, logo se dá à estampa e se ostenta, por toda a parte, de mil maneiras”. Mas, “uma coisa é o que se lê, outra o que se vê” (Souza, 1862, p. 5).

A definição de estruturas educativas sobrepunha-se às questões relacionadas com o currículo escolar, nomeadamente conteúdos de ensino, metodologias e o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a atenção não era muito prestada ao conhecimento concreto das inovações que se iam dando nos países mais adiantados.

O Orçamento anual do Estado dedicava um capítulo à Instrução Pública, inserido no Ministério de sua tutela, o do Reino. Eram contempladas grandes rubricas referentes aos níveis de ensino e aos estabelecimentos principais. Nesse contexto, a inserção de quantias destinadas a deslocações ao estrangeiro com vista ao aperfeiçoamento profissional está quase sempre ausente. E, de 1865 a 1868, não foram despendidas verbas para estudos no estrangeiro². Se acontecia o contrário, essa excepção devia-se ao facto de algum membro da

² *Diário de Lisboa*, sessão de 29 de Maio de 1868, p. 1209.

Comissão de Instrução Pública das Câmaras dos Deputados e dos Pares ter como ocupação principal um lugar no sector administrativo da Instrução Pública ou desempenhar o magistério, de preferência, no ensino superior.

A atribuição de financiamentos para essas especializações surgia, por vezes, durante os debates considerando-se, geralmente, que as verbas eram mal gastas. Já em 1864, por exemplo, um deputado reclamava maior vigilância governamental quanto à utilidade dessas estadias:

Não julgue a câmara que eu não quero que vá gente estudar lá fora por conta do governo. Eu quero que vá para aprender nas academias, nas universidades e nos estabelecimentos literários e científicos aqueles objectos sobre que nós não estamos ainda bem adiantados; mas o que peço (...) porque é justo, é que essas pessoas (...) venham ensinar as doutrinas que aprenderam³.

E o mesmo deputado refere algumas situações:

O que vemos nós com relação ao ministério das obras públicas? Sujeitos que vão estudar estradas e caminhos de ferro, em lugar de virem depois explicar o que estudaram por conta do estado, vão ministrar os seus serviços a empresas particulares, e não vão para a universidade e escolas. (...) O mal não é de agora. Já no tempo antigo iam alguns professores da universidade de Coimbra estudar fora a expensas do país, e de todos só um voltou para a sua cadeira da universidade⁴.

Porém, estas observações em tom crítico estendem-se por todo o século XIX. Na Câmara dos Deputados, em finais de 1883, por exemplo, discutindo-se a falta de verbas para as câmaras municipais cumprirem com exactidão os encargos com o ensino primário nas suas localidades, um dos oradores, pedindo o fim deste “estado de coisas”, lembra: “e para tanto mais que vemos todos os dias serem gratificados indivíduos para estudarem no estrangeiro coisas de muito menos valor, do que ministrar a instrução do povo”⁵

No entanto, reconhecia-se que, para quem adquiriu um certo nível de formação, as visitas e estágios eram importantes para “alargar e modificar as ideias adquiridas, ver a realização prática delas, observar métodos de ensino, sentir, enfim, a força dos recursos de que dispõem as grandes nações” (Souza, 1862, p. 5).

Quem realizaria essas visitas de estudo e (in)formação? Geralmente, eram professores dos ensinos secundário e superior; já reconhecidos nas suas especializações, ou funcionários superiores da Administração central ou personalidades com actividade política voltada para uma determinada área do conhecimento.

³ Intervenção do deputado José de Moraes, na sessão de 20 de Maio de 1864. *Diário de Lisboa*, 21 de Maio de 1864, p. 1650.

⁴ *Idem, ibidem*.

⁵ Intervenção do deputado Francisco de Campos. *Diário das Sessões da Câmara dos Senhores Deputados*. 1883, Lisboa, sessão de 22 de Dezembro, p. 1852.

Pela pesquisa realizada, percebemos que houve por toda a centúria de Oitocentos a necessidade de conhecer o funcionamento de instituições educativas que se pretendia criar em Portugal ou aperfeiçoar as suas estruturas e também de preparar actualizadamente um número reduzido de especialistas que ficassem aptos a formar outros docentes portugueses e a desenvolver um ensino qualificado. Para estes casos, serviam os estágios no estrangeiro e as viagens de estudo, acerca dos quais encontrámos, até agora, pouca informação ou porque esse material nunca tenha existido ou porque se encontra por tratar em algum Arquivo ou esquecido em acervo de instituição educativa.

1. Os estágios de formação especializada

Ao longo do século, os poucos estágios de formação especializada de que conseguimos obter as respectivas fontes, são realizados por professores dos ensinos normal e liceal e de Escolas de ensino superior, por lentes da Universidade de Coimbra, por directores e outros responsáveis de estabelecimentos, por recém-licenciados. Eram suportados directamente pelo Erário público e pelas instituições a que esses bolseiros estavam agregados.

– Uma nova formação para o ensino primário

Tendo em atenção que a escola de ensino primário, no século XIX, em Portugal, estava sobretudo dirigida para um ensino eficaz da leitura, da escrita, da aritmética e da doutrina cristã, embora as primeiras escolas normais tenham entrado em funcionamento estável a partir de inícios de 1870, não conseguimos localizar material útil que nos dê informação acerca da deslocação ao estrangeiro de professores de ensino primário.

Pouco tempo depois da Revolução liberal, temos conhecimento de um estágio do professor João José Lecocq, durante seis meses, numa escola normal de Paris onde se praticava o ensino mútuo. No seu regresso, publica um *Plano de fundação de uma escola normal* (1823) em que desenvolve os princípios estruturantes do ensino mútuo que, sublinha, a exemplo do que acontecia com todas as outras “ciências” e “artes práticas”, tinha por base o conhecimento de um pequeno número de regras simples; embora fáceis de fixar, podiam ser de aplicação complexa na medida em que estavam condicionadas pela interpretação que delas fizessem tanto os adultos como os alunos intervenientes no processo. Decorrente da sua estadia em Paris, Lecocq chama a atenção para o facto de “a maior parte dos Professores que se contentaram com ler os livros que tratam esta matéria, ousaram mudanças, que longe de serem modificações, transtornaram todo o método” (1823). Depois deste estágio, ele virá a ser o Director da Escola de ensino mútuo destinada

à formação de professores, aproveitando assim o Governo os conhecimentos por ele adquiridos. Corresponde, porém, a uma experiência pouco duradoira.

Durante o século XIX desenvolvem-se os estudos sobre a instrução pública em países da Europa, numa época em que o progressivo desenvolvimento económico apela à necessidade de escolas diferenciadas. E, ao mesmo tempo, as nações mais desenvolvidas realizam experiências a fim de aperfeiçoar cada vez mais o seu próprio sistema escolar. Em Portugal, esta situação estimula as viagens de informação educativa e os estágios pedagógicos. Em finais da década de 1870 e inícios da seguinte, o interesse pelo sistema Froebel conhece maior amplitude não só com a intensificação de actividades de propaganda como iniciando-se algumas experiências práticas, nomeadamente nas cidades de Lisboa e Porto. O deputado republicano Rodrigues de Freitas, numa análise ao funcionamento do ensino primário, critica os métodos tradicionais usados e defende a criação de jardins de infância à semelhança dos *kindergarten* alemães. Apontando os benefícios educativos do sistema Froebel, sugere: “Não custaria muito mandar uma senhora portuguesa estudar os jardins da infância na Alemanha ou na Suíça; ela viria ensinar professoras em Portugal”⁶. A Câmara Municipal de Lisboa, cumprindo as suas responsabilidades na administração descentralizada do ensino primário, mostra-se partidária do sistema e estabelece um *Jardim de Infância pelo método de Froebel*. Por ocasião da Exposição Universal de Paris de 1889, um Subdirector do Serviço Geral de Instrução desta Câmara foi autorizado pela respectiva Vereação⁷ para visitar o evento mas também para proceder a um estudo sobre o funcionamento das escolas de ensino primário de Paris. Elabora um relatório muito pormenorizado ao qual junta algumas gravuras relativamente a edifícios e a equipamento usado, destacando-se um modelo de carteira adequado à idade dos alunos (Pinto, 1890).

– Formação para um melhor desempenho no ensino secundário liceal

Para o corpo docente do ensino secundário liceal não estão definidas condições de formação literária e pedagógica, nos primeiros anos de criação dos liceus. Mas, o Decreto de Passos Manuel (1836) e as reformas que se lhe sucederam fazem depender o provimento das cadeiras de um exame público de habilitação, precedido de um concurso aberto pelo período de 60 dias, espaço temporal em que os candidatos se deviam preparar convenientemente. Do nível de aptidão revelado no exame, dependia o tipo de provimento e consequente atribuição da categoria profissional. Esta modalidade de admissão seria mais

⁶ *Diário das Sessões da Câmara dos Senhores Deputados*. 1879, sessão de 7 de Maio, p. 1599.

⁷ Sessão da Câmara Municipal de Lisboa em 21 de Agosto de 1889.

dirigida aos professores das áreas humanísticas pois para os docentes das áreas de ciências exactas e aplicadas a preparação constituiria grande dificuldade por existirem em número muito reduzido, em Portugal, os estabelecimentos de ensino que estavam em condições de ministrar essa formação.

O Conselho Superior de Instrução Pública, em princípios de 1853, informa que dos diversos assuntos aprovados para a sua agenda de trabalhos consta a discussão sobre “qual será o método mais económico para formar bons mestres de ciências com destino ao ensino dos liceus”⁸. Um ano depois, o mesmo Conselho mostra-se esperançado de que nas escolas *especiais* (Instituto Industrial, escolas industriais, Escola de Belas Artes) se venham a preparar os professores para o ensino das disciplinas de carácter científico, superando assim a falta de escolas normais. Com as vicissitudes por que passa toda a instrução pública, estas especializações não chegam a realizar-se e o número de professores candidatos àquelas cadeiras é reduzidíssimo, ou mesmo, em certos anos lectivos, nulo. Por isso, no que concerne às disciplinas das áreas de ciências exactas e aplicadas a falta de professores com uma preparação específica mantém-se por muitos e muitos anos.

A formação dos professores começa a apresentar-se como uma preocupação quase generalizada por parte especialmente dos liceus em funcionamento. Por exemplo, o Conselho do Liceu de Lisboa, em finais de 1849-1850, lamenta que nem sequer no papel se tenha lançado “a semente de um bom magistério para o futuro”. Em Portugal, os bons professores são “felizes acaso, filhos de si mesmos e de uma sorte, e não resultados consequentes, esperados e seguros, fruto de disposições legais”⁹. Já em 1849, o Ministro do Reino que tutela o sector da Instrução Pública, reconhece ser necessário que os docentes para esse ensino, a quem ele chama de *especiais*, sejam preparados com os conhecimentos, métodos e práticas adoptados nos países mais desenvolvidos.

O deputado Jeronymo José de Mello reconhece que a questão maior da instrução pública está na falta de habilitação dos docentes, surpreendendo-se de ver que, em meados do século XIX, se utiliza a antiguidade como “princípio para servir de habilitação ao sacerdócio do ensino”, quando esta “questão do saber jamais se pode resolver pela idade”¹⁰. Em inícios do ano seguinte, apresenta com outros seus colegas um Projecto de Lei com vista à autorização da nomeação de seis indivíduos com estudos de Ciências Físico-Matemáticas para frequentar, no estrangeiro, cursos de especialização no ensino da Agricultura

⁸ A 30 de Abril de 1853. O *Instituto*, ano II, n.º 15, 1 de Novembro de 1853, p. 171.

⁹ Relatório datado de 19 de Agosto de 1850 (Murta, 1953, pp. 46-52).

¹⁰ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*. 1850, sessão de 25 de Julho, p. 213.

Prática e Veterinária, da Geometria, Mecânica e de Química com aplicação às Artes¹¹. Dois daqueles estagiários seriam destinados ao ensino da Agricultura em escolas superiores e os outros quatro para o ensino nos liceus. A especialização teria a duração de dois anos e seria atribuída uma bolsa mensal. Reserva-se para regulamento especial a definição de direitos e deveres dos bolseiros bem como as provas de aptidão para a candidatura, regulamento esse que não chegaria a ser elaborado. Quanto ao andamento daquele projecto, apenas conhecemos uma carta, datada de Março do mesmo ano, da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados pedindo parecer à Comissão de Orçamento.

Alguns anos mais tarde, o Ministério do Reino reconhece que não existem docentes especialmente preparados para reger os cursos de Geometria, Mecânica, Química e Física Aplicada às Artes e Ofícios, bem como os de Agricultura e Economia Rural e Industrial: seria urgente que alguns deles fossem preparados em bons Centros pedagógicos estrangeiros¹². É opinião geral que, para a introdução destas novas áreas do conhecimento no ensino secundário liceal, torna-se indispensável “que o Governo mande viajar alguns homens de ciências naturais, e observar a forma, por que se regula este ramo de instrução nos países, em que é mais cultivado”¹³.

Na verdade, sabemos que foram enviados professores do ensino secundário liceal ao estrangeiro com vista a obter esses conhecimentos. Para o período de 1860-1876, foram localizadas onze licenças concedidas para essas deslocações ao estrangeiro tendo em vista especializações profissionais (Campos, 2006, p. 233). Porém, dos resultados desses estágios não encontramos informações.

– Especializações em áreas dominantes do ensino superior

Como sabemos, a reforma realizada na Universidade de Coimbra pelo Marquês de Pombal no sentido de modernizar as suas estruturas e o seu funcionamento não teve uma concretização visível nem mesmo depois da Revolução Liberal. Por essa razão, era sentida a necessidade de criar condições financeiras e administrativas para que alguns lentes, não só de Coimbra como de outras Escolas de ensino superior, pudessem estagiar no estrangeiro e adquirir conhecimentos de modo a modernizar os seus métodos e práticas.

A nível da Câmara dos Deputados, esta questão levantou-se uma ou outra vez, por ocasião da apreciação dos Orçamentos anuais do Estado. Por exemplo, em 1857, a Comissão de Instrução Pública, por julgar “de absoluta

¹¹ *Idem*, sessão de 2 de Março, p. 10.

¹² *Relatório do Ministério do Reino, apresentado às Câmaras Legislativas*, em 22 de Junho de 1852 (Arquivo Histórico Parlamentar, acervo da Câmara dos Deputados, caixa 149-V).

¹³ *A questão da instrução publica em 1848*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1848, p. 14.

necessidade”, propõe que seja contemplada uma verba destinada a três professores de Ciências Naturais, de Coimbra, de Lisboa e do Porto, “os quais, sob propostas das respectivas faculdades ou escolas, o governo deverá mandar anualmente estudar fora do reino a parte prática de alguns dos ramos que nas mesmas faculdades e escolas se professam”¹⁴.

Do pouco material obtido, destacamos aqui os estágios de um lente substituto de Histologia e Fisiologia Geral, então, secretário da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, que poderão ser semelhantes a alguns outros.

António Maria de Senna, em finais da década de 1870, por Portaria régia, foi incumbido de estudar no estrangeiro a histologia e fisiologia experimental do sistema nervoso segundo a visão de especialistas da época, como Charcot e Brown-Séquard, e estudar igualmente os meios técnicos de realizar as experiências¹⁵. Estagiou na Faculdade de Medicina de Paris e na respectiva Escola Prática durante dez meses, tendo produzido três relatórios desenvolvidos (Senna, 1879a, 1879b, 1880) em que dá conta dos trabalhos de anatomia em que participou, dos cursos públicos que frequentou e descreve os espaços e a organização das instituições onde estagiou, a pensar, diz ele, em possíveis alterações a introduzir em Portugal. É interessante registar que este bolseiro, na sua viagem para Paris, permaneceu alguns dias, em Madrid, para visitar a Faculdade de Medicina e contactar com alguns dos seus pares.

António Maria de Senna terminara o curso de Medicina dois anos antes da sua viagem, com 31 anos, defendendo uma tese de doutoramento intitulada *Análise espectral do sangue*. Já depois daqueles seus estágios, foi promovido a professor catedrático de Anatomia Humana Descritiva e Comparada. E, reconhecido o seu trabalho como psiquiatra, em 1881 foi nomeado para o cargo de Director-Instalador do Hospital de Alienados do Conde Ferreira no Porto. Quase no final da sua vida e depois de um trabalho meritório na área em que se tinha especializado, foi eleito par do Reino¹⁶.

Outro exemplo de uma formação especializada no estrangeiro, podemos encontrá-la numa *viagem científica* autorizada a um outro professor de Histologia e de Fisiologia Geral da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, viagem essa programada inicialmente para um ano e que durou cerca de ano e meio. Acompanhado de um seu assistente¹⁷, Costa Simões teve a obrigação de estudar no estrangeiro “os processos práticos de histologia e a fisiologia experi-

¹⁴ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*. 1857, sessão nocturna (n.º 14) de 17 de Junho, p. 297.

¹⁵ Portaria de 7 de Agosto de 1878.

¹⁶ Em 30 de Março de 1887 (Silva; Silvério, 2006, p. 622).

¹⁷ Ignacio Rodrigues da Costa Duarte.

mental e enviar relatórios semestrais sobre o andamento dos seus trabalhos e a organização curricular das Universidades que foram visitando¹⁸. Ao assistente é recomendado “o estudo prático dos últimos aperfeiçoamentos da medicina operatória”. Esta visita vai estender-se pela França (Universidade de Paris), Bélgica, Holanda, Suíça, Alemanha (Universidades de Munique, Berlim e Göttingen) e a Áustria (Universidade de Viena). Foram elaborados quatro relatórios e, no último, o bolsheiro estabelece uma comparação entre o ensino no estrangeiro e o que existe na Universidade de Coimbra, apresentando as reformas que julga convenientes na sua Faculdade de Medicina. E prepara um apêndice com o *Sistema geral do ensino médico em França, Bélgica, Alemanha e Portugal* (Simões, 1866, p. 71).

Estas visitas eram consideradas de grande importância para o ensino da Medicina, muitas vezes abordadas pelos parlamentares, como podendo constituir efeito multiplicador de formação. Àquele lente vem a ser concedida uma dispensa de serviço no último semestre do ano lectivo de 1865-1866, ou seja, imediatamente após o seu regresso, “a fim de proceder à verificação dos trabalhos práticos, de que se ocupou oficialmente nas suas viagens”¹⁹.

– Para uma formação académica inicial

Alguns jovens optavam por obter a sua formação académica fora do país, especialmente nas áreas de Belas Artes, Engenharia e Medicina, mediante a atribuição de uma bolsa por parte do Estado. Seriam em pequeno número uma vez que uma estadia no estrangeiro, no século XIX, ainda que suportada pelo Estado, não estaria acessível a todo o jovem, mesmo os que a pretendessem.

Particularmente para aqueles que, após o ensino secundário liceal, tinham como destino escolar o prosseguimento dos estudos superiores artísticos, nomeadamente, a Arquitectura, a Escultura e a Pintura, a permanência num estabelecimento de ensino situado além-Pirinéus corresponderia a uma oportunidade a não desprezar. A esses aspirantes a uma carreira artística, ser-lhes-ia permitido acederem às obras e usufruírem dos ensinamentos dos “grandes mestres”, que funcionavam como modelos que deveriam guiar a produção dos mais jovens. Existem informações sobre um pequeno número de portugueses que foram frequentando a *École des Beaux-Arts* de Paris, cidade que, nos anos de Oitocentos, já estava elevada a uma metrópole cultural onde se concentrava um conjunto notável de instituições artísticas. Juntavam-se àquela Escola, o Museu do Louvre e o afamado Salão Parisiense anual, espaço por excelência de

¹⁸ Portaria de 18 de Agosto de 1864. A Portaria de 30 de Agosto de 1865 autoriza o prolongamento da viagem.

¹⁹ Portaria de 19 de Dezembro de 1865.

consagração de artistas. E, paralelamente a estas instituições, havia toda uma rede de *ateliers* e de instituições particulares. Alguns desses pensionistas, em final de cada ano lectivo, enviavam os seus trabalhos para participarem nas exposições dos alunos da Escola de Belas Artes de Lisboa²⁰.

No que respeita aos estudantes de Medicina, estamos em crer que muitos iam obter a sua formação em Espanha. Em inícios de 1871, o deputado Júlio Caldas Aulete apresenta um Projecto de Lei no sentido de serem consideradas “válidas em Portugal as cartas dos cursos que habilitam para exercer uma profissão” passadas pelos estabelecimentos de ensino espanhóis. Esta pretensão baseia-se no facto do governo de Espanha ter já reconhecido as habilitações adquiridas em Portugal e apelar-se a uma “reciprocidade nas concessões feitas por uma nação à outra”²¹. Gera-se então um amplo movimento da parte dos estudantes do ensino superior: uns, apoiando a medida proposta; outros, opondo-se a ela²².

2. As viagens de estudo e recolha de elementos

Encontrámos um número significativo de informações relativas a viagens realizadas ao estrangeiro com o objectivo de visitar e recolher informações sobre instituições educativas e científicas, quando se pretendia instalar em Portugal uma similar. Seleccionamos aqui apenas algumas que nos parecem mais representativas.

Em 1857, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados apresenta uma proposta (que vem a ser aprovada) no sentido de ser cativada uma verba para a deslocação de dois “ajudantes” com vista a “visitar os principais observatórios estrangeiros, e praticar neles”²³. Estava-se numa época em que tinham sido encomendados novos instrumentos para o Observatório da Universidade de Coimbra e se pensava organizar o Observatório

²⁰ Ver os catálogos insertos nas “Referências bibliográficas”.

²¹ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*. 1871, sessão de 11 de Abril, p. 258.

²² Por exemplo: na sessão de 10 de Maio de 1871 é recebida uma representação de apoio, assinada por 58 estudantes da Universidade de Coimbra; na sessão de 12 de Maio, é recebida uma representação de apoio, subscrita por vários estudantes das diferentes Faculdades de Coimbra, e duas contrárias, respectivamente, assinadas por 41 alunos da Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa e 67 da Escola Médico-Cirúrgica do Porto; na sessão de 19 de Maio, é um número significativo de estudantes da Faculdade de Medicina e de outros colegas da Universidade que se manifestam contrários; na sessão de 26 de Maio, é a vez de 39 alunos dos cursos de Veterinária e Agronomia do Instituto Geral de Agricultura (Lisboa) apresentarem o seu apoio ao Projecto.

²³ *Diário da Câmara dos Senhores Deputados*. 1857, sessão nocturna (n.º 14), de 17 de Junho, p. 297.

da capital. Por isso, estas estadias nos “observatórios mais acreditados dos países estrangeiros” iriam proporcionar conhecimentos aos estagiários “para depois poderem trabalhar com mais vantagem” em Portugal.

Em finais de 1860, é nomeado um lente da Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra, o conselheiro Rodrigo de Sousa Pinto, para visitar os Observatórios de Madrid, Paris, Bruxelas e Greenwich. Mas aproveita para visitar outros estabelecimentos de ensino, nomeadamente uma Escola Industrial em Madrid, para contactar com outros professores e cientistas e para observar, a 18 de Julho de 1860, um eclipse do sol no Cabo de Oropesa, situado próximo de Valência. No seu regresso, elabora um extenso relatório onde descreve minuciosamente os instrumentos principais existentes nos diferentes Observatórios, os espaços ocupados, a estrutura dos edifícios, os quadros de pessoal e respectivos vencimentos, uma apreciação de cada uma das instituições. No final do relatório apresenta algumas recomendações específicas porque julga “necessário atender seriamente aos seguintes pontos: qualidade dos actuais instrumentos do Observatório de Coimbra, número de empregados, natureza dos trabalhos, e retribuição destes” (Pinto, 1861, p. 28).

Na sequência da sua deslocação a Espanha para a observação daquele mesmo eclipse e que fora autorizada pela Faculdade de Filosofia da Universidade de Coimbra, o lente de Física Jacintho António de Souza é autorizado a visitar Observatórios astronómicos em Madrid, Paris, Bruxelas, Londres, Greenwich e Kew. Para uma visita que durou apenas cerca de mês e meio (Agosto-Setembro de 1860) é produzido um extenso relatório que nos dá uma ideia da dispersão e ocupação do bolseiro quando ele indica os diversos estabelecimentos de ensino e científicos por onde vai passando e os contactos que vai estabelecendo. No entanto, baseado em material escrito recolhido, pensamos nós, apresenta uma descrição bastante completa desses estabelecimentos. Na sua qualidade de Director do Gabinete de Física e da Biblioteca da Faculdade de Filosofia, como “resultado prático” desse seu estudo, obteve autorização para adquirir um certo número de instrumentos magnéticos (Souza, 1862, p. 62).

Por outro lado, algumas visitas de curta duração têm lugar, quando alguém se deslocava para visita a Exposições Universais ou participação em Congressos Internacionais.

Mas, nem todas as visitas a estabelecimentos de ensino estrangeiros são realizadas com o apoio financeiro do Estado quer directamente através da Administração central, quer por intermédio das próprias direcções de instituições educativas que pretendiam estar actualizadas e proceder a alterações das suas estruturas. Por vezes, eram os indivíduos interessados que custeavam as suas viagens, feitas expressamente para esses estudos ou aproveitando alguma outra ocasião.

Em finais dos anos de Oitocentos, o ensino técnico profissional constituía uma das áreas de formação dos jovens portugueses que começava a dar os primeiros passos e, consequentemente, os primeiros frutos. Em 1884, aproveitando a sua deslocação à Exposição de Turim, Francisco da Fonseca Benevides, inspector da Circunscrição do Sul das Escolas Industriais e das de Desenho Industrial, realiza a suas expensas visitas a estabelecimentos congéneres em Itália, Alemanha e França, “com o intuito de se habilitar para proficientemente desempenhar as funções a seu cargo”. Estuda minuciosamente todos os estabelecimentos visitados e, muito especialmente, os cursos neles ministrados e os métodos adoptados no ensino do Desenho. Como conclusão, baseado no que constatou no estrangeiro, escreve de modo sucinto (somente em 13 linhas), que, aquelas estruturas deveriam ser implementadas em Portugal, “o que se pode esperar da execução dos decretos que criaram (...) os museus e escolas de desenho industrial” (Benevides, 1884, p. 26).

Também, em finais do século XIX, Alice Pestana aproveita umas férias no estrangeiro para, a título gracioso e por sugestão do seu amigo Bernardino Machado, visitar alguns estabelecimentos de educação profissional feminina. Como recompensa deste seu trabalho, Bernardino Machado consegue a publicação duma portaria de nomeação para este trabalho emanada pelo Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, cuja finalidade era apenas de natureza administrativa no que respeita ao fácil acesso a diferentes instituições²⁴. No extenso relatório elaborado após a visita, que veio a restringir-se a Paris, Alice Pestana afirma-se:

Muito honrada com a confiança de V. Ex.^a, e satisfeita por ter ocasião, sem nenhuma remuneração pecuniária²⁵, de prestar ao meu país, no momento em que o assaltam graves dificuldades económicas, um pequeno serviço, cuja índole e essência tanto se ligam com a melhor fonte de rejuvenescimento e reflorescência económica das nações (1893, p. 3).

Trata-se de um trabalho que excede em muito um mero relatório mas que reflecte todo o saber já adquirido anteriormente pela autora bem como a sua ampla formação intelectual.

3. As exposições universais e os congressos internacionais

A partir de meados do século XIX, a realização de exposições universais correspondeu a uma das primeiras manifestações do progresso da industrialização em alguns países europeus. Como há alguns anos atrás escrevia

²⁴ Portaria de 5 de Maio de 1893.

²⁵ O destaque é da autora.

a investigadora espanhola Pozo Andrés, relativamente à finalidade principal destas mostras internacionais,

llenas de espectacularidad y colorido, debido a la cuidadosa elección del espacio en el que se extendían y a la construcción de grandiosos edificios que las albergaban, era la exhibición didáctica de los logros técnicos conseguidos en multitud de manifestaciones particulares: Economía, Ciencias Naturales, Etnología, Comercio, Comunicaciones, Industria, educación y Artes Plásticas (1983, p. 165).

Estes eventos procuravam divulgar as inovações técnico-científicas que iam surgindo. Constituíam oportunidades para os portugueses tomarem conhecimento de novas realidades e de inovações registadas em outros países mais adiantados. Por isso, enquanto espelho da sua própria época, incentivavam a participação de especialistas de Portugal ligados à Educação e à Instrução e a elaboração de relatórios/monografias divulgando a situação da Instrução Pública do país.

Portugal participou desde 1855 nas exposições universais. Mas, a sua primeira representação no sector da Educação teve lugar na Exposição Universal de 1873, realizada em Viena de Áustria. O então Ministro do Reino, Rodrigues Sampaio, convidou os estabelecimentos de ensino superior, os liceus e as escolas de ensino primário a fazerem-se representar com “fotografias, plantas dos edifícios públicos em que funcionarem, estatísticas, horários, compêndios, catálogos, trabalhos dos alunos (...) publicações literárias e quaisquer outros objectos que possam dar luz sobre o movimento literário e científico de tais estabelecimentos” (Silveira, 1874, p. 65). Dos 26 expositores portugueses, foram distinguidos três com medalha de Mérito e nove receberam diploma de Mérito. O próprio Ministério do Reino recebeu uma medalha de Mérito atribuída a um edifício escolar construído em Lisboa. Na Exposição seguinte, realizada em Paris (1878), para além dos expositores foi elaborado um conjunto de monografias abrangendo variadíssimas instituições educativas. Estes trabalhos, embora dirigidos a um público estrangeiro, correspondem a levantamentos estatísticos e da realidade existente que, hoje, poderão constituir um útil material de estudo.

Embora o Governo tenha decidido não participar na Exposição Universal de Paris, realizada em 1889, Fonseca Benevides mostrando-se mais uma vez atento à sua actualização profissional, visita aquele evento e redige um relatório desenvolvido do que lhe foi proporcionado analisar quanto a estabelecimentos de ensino industrial e profissional que ocupavam, no seu dizer, “largas superfícies, e vastas salas (...) patenteando-se numerosos desenhos e trabalhos dos alunos dessas escolas, bem como mobília e material de ensino nas mesmas empregado” (Benevides, 1889, p. 3). A sua grande preocupação,

tal como já se percebia no estudo que ele apresentara anteriormente, situava-se no tipo de trabalho manual realizado tanto nas escolas industriais como nas escolas primárias. E, como homem da Educação bem informado, desenvolve o pensamento de pedagogos, com destaque para Pestalozzi e Froebel. Diz ele:

Entre os diversos modos de desenvolver a instrução, o ensino manual nas escolas, e a forma por que este deva ser ministrado, constituem uma das preocupações dos governos que pensam no ensino popular e industrial, que é uma arma valiosa que se entrega à juventude para brigar na grande luta da vida (Benevides, 1889, p. 39).

A essa mesma Exposição foi enviado pela Câmara Municipal de Lisboa um Mestre de Serralharia da Escola Primária Superior “Rodrigues Sampaio” com o encargo de recolher, durante 24 dias, informações relacionadas com a sua actividade profissional. Maravilhado com todos os sectores que ia visitando, fixa-se todavia nas galerias da indústria metalúrgica e nos trabalhos manuais levados à prática em diversos países, com destaque para a França e, também, com destaque para os trabalhos manuais em ferro. No seu relatório, estabelece comparações com a realidade portuguesa e sublinha de forma acentuada o facto da Exposição de 1889 ser “a confirmação da utilidade que resulta de aliar a uma instrução intelectual bem dirigida, a educação metódica e bem aplicada aos braços e ao órgão visual” (Fernandes, 1890, p. 4).

No entanto, uma participação a nível do Estado só se veio a registar na Exposição Universal de 1900, quando foram preparadas pequenas monografias sobre estabelecimentos escolares e descrições da situação dos diferentes níveis de ensino.

Uma última referência para os congressos internacionais, reuniões em que os participantes portugueses apresentavam comunicações mas também podiam estabelecer contactos com os seus pares estrangeiros. Tomamos como exemplo, a nomeação de Manuel Ferreira-Deusdado, quando era professor liceal, para representar o Governo português, em 1890, no Congresso Penitenciário Internacional, realizado em S. Petersburgo (Rússia), tendo sido eleito seu vice-presidente. Para esta importante reunião preparou Ferreira-Deusdado uma monografia intitulada *Idéas sobre educação correcional*. O tema não constituía para ele novidade pois, no ano anterior, dera à estampa um estudo desenvolvido sobre educação e criminalidade (1889), questões que estavam então na ordem do dia dos debates parlamentares. Após o Congresso, elaborou um extenso relatório, ilustrado com gravuras e concluído com um conjunto de reflexões que, a terem sido adoptadas em Portugal, corresponderiam a uma grande viragem nas atitudes educativas nas prisões (1891).

Mas, relativamente às políticas educativas, aos processos de aprendizagem e aos estabelecimentos de ensino, o Congresso Hispano-Português-Americano

realizado em 1892, em Madrid, constituiu uma ocasião para professores de todos os níveis de ensino e teóricos da Pedagogia elaborarem monografias sobre diversas temáticas e instituições educativas. Bernardino Machado, presidente da Secção Portuguesa, no seu discurso de encerramento dos trabalhos reconhece que o Congresso “foi incontestavelmente uma grande afirmação de doutrina e uma grande afirmação política”, no qual “nenhuma das verdades fundamentais que a ciência moderna formula em matéria de educação, deixou de ser aqui expendida e reivindicada” (Machado, 1892, p. 270).

Com um conjunto de cerca de quatro dezenas de comunicações, os participantes portugueses abordaram todos os níveis de ensino, muitos estabelecimentos escolares, didácticas específicas adoptadas em cadeiras dos ensinos médio e superior, em alguns casos, mostrando “a necessidade, cada vez mais imediata, de uma completa remodelação do nosso sistema de instrução pública (...), fundando-se na hierarquia teórica resultante da síntese positiva e inspirando-se nos princípios mais sãos da pedagogia moderna” (Bastos, 1892, p. 28). Do ponto de vista de uma conceptualização teórica, não podemos deixar de referir o extenso estudo apresentado por Bernardino Machado e intitulado *Introdução à pedagogia*.

4. Finalmente... Que repercussões tiveram essas especializações?

Começamos pelos pensionistas que obtinham a sua formação inicial em Belas Artes, no estrangeiro: alguns deles tornaram-se profissionais famosos, por exemplo, o caso do arquitecto Adães Bermudes, conhecido não só pelos seus edifícios públicos como pelo traçado de escolas de ensino primário, no início do século XX. Na área da Medicina, muitos foram os profissionais formados no estrangeiro que contribuíram para o desenvolvimento dos conhecimentos, em Portugal, e para a introdução de novas especialidades médicas.

No que respeita a estágios mais prolongados e a visitas de (in)formação, cremos que algumas não teriam tido repercussão em alterações visíveis. No entanto, registaram-se resultados em domínios científicos, desde a Engenharia à Astronomia e à Medicina. E, no que diz respeito a novas definições no sistema educativo, as influências são concretos no ensino industrial, com as visitas de Fonseca Benevides e na educação feminina com os estágios realizados por Alice Pestana.

Referências bibliográficas

- A questão da instrução pública em 1848*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1848.
- BASTOS, Teixeira, *Ideias geraes sobre a evolução da pedagogia*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1892.
- BENEVIDES, Francisco da Fonseca, *Relatorio sobre alguns estabelecimentos de instrução e escolas de desenho industrial em Itália, Allemanha e França e na Exposição de Turim de 1884*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1884.
- _____. *Relatorio sobre as escolas industriaes e profissionaes na Exposição Universal de Paris de 1889*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1889.
- CAMPOS, Ana Maria de Araújo Mota, *O professor liceal oitocentista. A génese de uma profissão*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2006.
- Catalogo da exposição dos trabalhos dos alumnos da Escola de Bellas Artes de Lisboa approvados no anno lectivo de 1890-1891 e dos pensionistas do estado em paiz estrangeiro do mesmo período*. Lisboa: Typographia Castro Irmão, 1891.
- Catalogo da exposição dos trabalhos dos alumnos da Escola de Bellas Artes de Lisboa approvados no anno lectivo de 1890-1891 e dos pensionistas do estado em paiz estrangeiro do mesmo período. 12.ª exposição annual*. Lisboa: Typographia Castro Irmão, 1895.
- Catalogo da exposição dos trabalhos dos alumnos da Escola de Bellas Artes de Lisboa approvados no anno lectivo de 1898-1899 e dos pensionistas do estado em paiz estrangeiro do mesmo período*. Lisboa: Typographia Castro Irmão, 1899.
- FERNANDES, José Maria da Conceição, *O trabalho manual na escola. Visita à Exposição Universal de Paris de 1889. Relatório de.... apresentado à Exma Câmara Municipal de Lisboa em 25 de Janeiro de 1890*. Lisboa: Typographia Mattos Moreira, 1890.
- FERREIRA-DEUSDADO, Manuel António, *Estudos sobre criminalidade e educação: philosophia e anthropologia*. Lisboa: imp. de Lucas Evangelista Torres, 1889.
- _____. *Idéas sobre educação correcional*. Lisboa: Guillard Aillaud & Ca., 1890.
- _____. *O ensino carcerario e o Congresso Penitenciário Internacional de S. Petersburg*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1891.
- LECOQ, João José, *Plano de fundação de uma escola normal para os professores destinados ao ensino mutuo, unida a uma classe pratica pelo mesmo methodo*. Datado de 11 de Dezembro de 1823 (I.A.N./T.T., Ministério do Reino, maço n.º 277).
- MACHADO, Bernardino (1892). *Discurso que no Congresso Pedagógico de Madrid proferiu ultimamente. Revista dos Lyceus*, ano 2, n.º 6, Novembro, pp. 270-272.
- _____. *Introdução á pedagogia*. Lisboa: Typographia e Stereotypia Moderna, 1892.
- MURTA, José Guerreiro, *Evocação histórica do primeiro liceu de Lisboa e do País*. Lisboa: s. n., 1953.
- PESTANA, Alice, *Relatório de uma visita de estudo a estabelecimentos de ensino profissional do sexo feminino no estrangeiro*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1893.
- PINTO, Caetano, *A instrução primaria em Paris. Relatorio apresentado á Excellentissima Câmara Municipal de Lisboa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1890.

- PINTO, Rodrigo Ribeiro de Sousa, *Relatorio sobre a visita dos Observatorios de Madrid, Paris, Bruxellas e Greenwich*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1861.
- POZO ANDRÉS, Maria del Mar del, Presencia de la pedagogia española en las exposiciones universales del XIX. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitária*, n.º 2, enero-diciembre, 1983, pp. 165-172.
- SENNA, António Maria de, *Relatorio d'uma viagem scientifica relativa ao trimestre decorrido de 15 de Novembro de 1878 a 15 de Fevereiro de 1879*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1879a.
- _____. *Relatorio d'uma viagem scientifica relativa ao trimestre decorrido de 15 de Fevereiro de 1879 a 15 de Maio de 1879*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1879b.
- _____. *Relatorio d'uma viagem scientifica relativa ao trimestre decorrido de 15 de Maio de 1878 a 15 de Agosto de 1879*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1880.
- SILVA, Ana Cristina; SILVÉRIO, Ana Lúcia Malhão, Sena, António Maria de (1845-1890). In Mónica, Maria Filomena (coord.), *Dicionário biográfico parlamentar. 1834-1910*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/Assembleia da República, vol. III (N-Z), pp. 621-623.
- SILVEIRA, Fradesso da, *Relatório do serviço do Commissariado Portuguez em Vienna de Austria na Exposição Universal de 1873 dirigido a Sua Majestade El-Rei o Senhor D. Luiz I pelo conselheiro... commissario regio*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1874.
- SIMÕES, A. A. da Costa, *Relatórios de uma viagem scientifica*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1866.
- SOUZA, Jacintho António de, *Relatorio da visita aos estabelecimentos scientificos de Madrid, Paris, Bruxellas, Londres, Greenwich e Kew ordenada pelas portarias do Ministério do Reino de 6 de Junho e 30 de Julho de 1860*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1862.



El exilio pedagógico español de 1939.

Datos, reflexiones e interpretaciones

José Ignacio Cruz¹

Resumen

El exilio republicano español de 1939 tuvo una destacada faceta educativa, ya que entre sus integrantes hubo un buen número de profesionales de la enseñanza y de niños en edad escolar. Este trabajo analiza las principales características de las iniciativas llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza y realiza una revisión de los más destacados trabajos de investigación publicados. El estudio analiza tanto las experiencias pedagógicas llevadas a cabo en los diversos territorios del exilio en Europa y América, como las distintas modalidades de trabajo de estos maestros y profesores, ya fuera en la administración educativa o en instituciones pedagógicas de los países de acogida o en centros docentes creados por ellos mismos. En este último caso, resulta especialmente reseñable la docena de colegios del exilio fundados en México, bastantes de los cuales continúan en activo en la actualidad.

Palabras clave: El exilio republicano español de 1939. Exilio escuelas.

Abstract

The republican Spanish exile of 1939 had a remarkable educational facet, since among the members there was several number of professionals of the education and children in schoolchild age. This work analyzes main characteristics of the initiatives carried out in the education area and makes a review of the most outstanding published research works. The study analyzes pedagogic experiences carried out in the diverse exile territories in Europe and America and the different kinds of work of these teachers, on educational management administration or in pedagogic institutions of the fostering countries or in teaching institutions created by themselves. In this latter case, is remarkable the dozen of exile schools founded in Mexico, plenty of them currently active.

Key Words: Republican Spanish exile of 1939. Exile schools.

Introducción

Como resulta bien conocido, una de las consecuencias más dramáticas de la Guerra Civil consistió en el exilio de varios centenares de miles de españoles. Los exiliados tuvieron que sobrevivir durante los primeros tiempos en condiciones extremadamente complicadas. Muy pronto, cinco meses después de la derrota de la República, se vieron envueltos en la II Guerra Mundial.

¹ Universitat de Valencia, jose.i.cruz@uv.es

Después, tras el triunfo de las potencias aliadas, el mundo entró en la etapa de la "guerra fría", lo que facilitó en gran medida la consolidación del régimen franquista. Para los republicanos todos esos acontecimientos tuvieron una consecuencia clara y contundente. Su vuelta a España, incierta pero posible mientras se desarrolló la guerra mundial, fue demorándose en el tiempo, con lo que la condición de exiliados pasó de ser transitoria a constituir una realidad de larga duración, permanente en muchos casos. Así, situado entre acontecimientos históricos de enorme trascendencia, el colectivo exiliado fue desarrollando en el transcurso de los años una serie de iniciativas de diversa índole, que comenzaron a ser conocidas muy parcialmente a partir de 1960, con la publicación de algunas obras memorialísticas y ensayos académicos. Sólo tras la muerte del general Franco y la restauración de la democracia en 1978, la amplia e interesante trayectoria del exilio republicano español de 1939 comenzó a ser estudiada con la intensidad que se merecía.

Dentro de las numerosas y variadas iniciativas que llevaron a cabo los exiliados, ocuparon un lugar bien destacado las relacionadas con la educación. Al respecto cabría efectuar dos reflexiones iniciales. Una primera de índole sociológica, basada en el hecho de que en bastantes casos abandonaron España familias al completo, incluidos niños en edad escolar. Tal hecho, hizo que muchos refugiados tuvieran que sumar a las múltiples preocupaciones la inquietud por la formación de sus hijos. En segundo término, hay que señalar que las cuestiones educativas tuvieron una destacada relevancia en la política de la II República, llegando a constituir una de sus señas de identidad más significativas. En consecuencia, se constituyó un amplio grupo de profesionales de la enseñanza claramente identificados con la misma. Se trataba de un colectivo que pudo desarrollar con bastante amplitud su tarea profesional orientada por los principios republicanos. De tal modo, que puede hablarse de un auténtico modelo educativo y de un conjunto de docentes netamente republicanos. El magisterio fue, dentro de la realidad de la II República y por norma general, un gremio relativamente cohesionado - con ciertas excepciones y sin obviar la presencia de diferentes corrientes- el cual efectuó con su trabajo una aportación muy significativa al régimen republicano.²

Desde la perspectiva del exilio, ese hecho no dejó de tener su trascendencia. Cuando los exiliados cruzaron derrotados la frontera -abandonados de la mirada de los dioses, como describió la filósofa María Zambrano-, los maestros y profesores llevaban en el fondo de sus morrales un valioso elemento:

² Hemos desarrollado algunas de esas cuestiones en CRUZ, J. I. *La educación republicana en América, (1939-1982)*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1994.

“el modelo educativo republicano”. Una vez asentados en el lugar de acogida, una significativa parte de ellos puso emplear tan peculiar “capital humano e intelectual”, en el proceso de reconstrucción de sus itinerarios vitales. En mi opinión, la existencia de tal modelo pedagógico fue una de las razones fundamentales, si no la fundamental, para que hoy en día podemos hablar de exilio pedagógico, como un aspecto específico y sumamente relevante, del universo de actividades e iniciativas del exilio republicano de 1939.

Estado de la cuestión

Tras décadas de olvido y desmemoria, hoy en día estamos empezando a conocer bastantes aspectos de esa relevante página de nuestra historia pedagógica. Los trabajos específicos de una serie de especialistas nos han permitido avanzar significativamente.³ De todos modos, aún queda trabajo por realizar. El exilio fue un fenómeno tan amplio y peculiar que todavía permanecen inéditas muchas de sus páginas. La gran dispersión de las fuentes documentales en archivos públicos y privados de diversos países a ambos lados del Atlántico, hace que la investigación sea lenta, en ocasiones farragosa, pero siempre llena de interesantes sorpresas y gratificantes recompensas.⁴ Hoy en día tenemos relevante información acerca de la trayectoria del exilio pedagógico en algunos países como México y Venezuela y en el caso de Europa, el único fenómeno documentado con amplitud es el de los “niños

³ Efectuamos referencia a alguno de los textos fundamentales de cada uno de esos especialistas, dada la imposibilidad de citarlos todos. LOZANO, C. (Ed.) 1939, *el exilio pedagógico. Estudios sobre el exilio pedagógico republicano español de 1939*. Barcelona: PPU, 1999; MARQUÈS, S. *L'exili dels mestres (1939-1975)*. Girona: Universitat de Girona, 1995; MARQUÈS SUREDA, S. y MARTÍN FRECHILLA, J. J. *La labor educativa de los exiliados españoles en Venezuela*. Caracas: Fondo editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 2002; VILANOÛ, C. y MONSERRAT, J. (Eds.) *Mestres y exili*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2003; BLAT GIMENO, A. *Herminio Almendros Ibáñez. Vida, época y obra*. Almansa: Ayuntamiento de Almansa, 1998; FERRAZ, M. “Un intento de especificación de lo genérico: el tortuoso exilio de los maestros progresistas canarios a partir de 1936” VVAA. *L'exili cultural de 1939. Seixanta anys després*. Valencia: Universidad de Valencia, Biblioteca Valenciana, 2001 pp. 559-572; CANTÓN ARJONA, V. *Educación y Cultura. Revista de los maestros españoles en el exilio (1940)*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 1995; MORÁN, B. y PERUJO, J. A. *El Instituto Luis Vives. Colegio Español de México*. México: Instituto Luis Vives, 1989; ALBA, M. *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*. México, Colegio Madrid, 1991; JIMÉNEZ MIER y TERAN, F. *Un maestro singular. Vida, pensamiento y obra de José de Tapia*. México: Robin, 1989 y CRUZ, J. I. *Los colegios del exilio o.c. en México*, Madrid: Residencia de Estudiantes, 2005.

⁴ CRUZ, J. I. y MILLÁN, M.^a J. (Eds.) *La Numancia errante, exilio republicano de 1939 y patrimonio cultural*. Valencia: Biblioteca Valenciana, 2002, pp. 17-40.

de la guerra" en la URSS. Aún queda bastante tarea por realizar, incluso en los países citados, ya que en ninguno de ellos se ha llegado a confeccionar un mapa o elenco completo de las iniciativas pedagógicas de los exiliados.

Otro elemento que merece ser destacado en este apartado preliminar, es que estamos hablando de una temática amplia, rica y estimulante, incluso en lo que respecta a perspectivas de análisis. El exilio pedagógico forma parte, sin ningún género de dudas, de la realidad histórico-educativa de nuestro país. Su reincorporación al corpus historiográfico resulta especialmente acuciante, tanto desde planteamientos académicos, como cívicos. Pero, como señalan diversos especialistas, se trata de una doble historia. Esas iniciativas educativas se realizaron en diferentes países de acogida y tuvieron forzosamente que adaptarse a nuevos condicionantes de índole, social, política o cultural, realizando una peculiar tarea de mestizaje educativo y cultural. En mi opinión, se trata de uno de los aspectos más interesantes y estimulantes que plantea el estudio de los fenómenos educativos del exilio, ya que siempre nos enfrentamos a realidades multiculturales, una de cuyas características más destacadas fue el proceso de mutuo intercambio de influencias.⁵

Los territorios del exilio pedagógico

El exilio republicano de 1939 afectó a un número muy importante de españoles. Aunque no existen censos cerrados, las cifras que manejan los especialistas más solventes señalan que cerca del medio millón de españoles cruzaron la frontera con el triunfo de las fuerzas franquistas. El destino de la mayoría fue Francia, aunque hubo grupos significativos que pudieron embarcarse rumbo a naciones iberoamericanas, o que se instalaron en otros países europeos como Rusia, Bélgica o Gran Bretaña. En lo que respecta a cifras concretas, se calcula que finalmente se ubicaron unos 180.000 en Francia, 6.000 en la Unión Soviética y colectivos menores en distintos países. Ya en el continente americano, algo menos de 20.000 se afincaron en México, y cantidades mucho más reducidas en otras naciones⁶. Debe tenerse en cuenta que las cantidades citadas sufrieron variaciones a lo largo de los años.

⁵ C. Lozano (1999, pp. 15-38).

⁶ Los referencias más actuales y contrastadas sobre las cifras del exilio pueden consultarse en nos aspectos más sumamente interesantes de la historiografía del exilio, puede encontrarse en ALTED, A. *La voz de los vencidos. El exilio republicano de 1939*. Madrid: Aguilar, 2005 y PLA BRUGAT, D. (Coor.) *Pan, trabajo y hogar. El exilio republicano español en América Latina*. México: Instituto Nacional de Migraciones-INAH, 2007.

Pese a lo que pudieran indicar las cifras, las posibilidades de continuidad de la actividad pedagógica de los maestros, la variable decisiva fue el idioma. Los republicanos que permanecieron en Europa o en otros países no hispanoparlantes, tuvieron que plantearse en su inmensa mayoría el aprendizaje de un nuevo idioma, sin el cual resultaba imposible la mínima integración laboral y social. Además, la mayor parte de esas naciones contaban con un sólido sistema educativo, especialmente diseñado para la socialización de nuevas generaciones. Debido a esos serios condicionantes, las iniciativas educativas llevadas a cabo por los exiliados tuvieron que limitarse forzosamente a actividades situadas fuera del ámbito de la educación formal, como colonias escolares, actividades teatrales, iniciativas culturales, bibliotecas, etc.⁷ Ante tal panorama, sólo excepcionalmente algunos profesores exiliados pudieron continuar ejerciendo la docencia. Ese fue el caso de la profesora Margarita Comas, o el de un puñado de maestros exiliados que trabajaron como lectores de español en las aulas francesas, tras el cambio de opinión generado en gran parte de la sociedad de ese país a partir de 1945, debido al compromiso de los exiliados en la lucha contra las tropas alemanas.⁸

Y situados en suelo francés, tampoco se debe olvidar el importante papel que desempeñaron los profesores y maestros exiliados durante los primeros momentos de la llegada, en campos de internamiento, albergues y centros de refugiados. Aunque se trató de una intervención puntual, llevada a cabo con medios bien modestos y con una finalidad tanto social y psicológica como educativa, nos permite aquilatar en su justa medida la calidad profesional de los maestros exiliados y los recursos con los que contaban para afrontar situaciones especialmente penosas y complicadas.⁹ Dentro del contexto europeo, el único caso de actividad educativa amplia y consolidada fue la efectuada con “niños de la guerra en la URSS”. Pero la iniciativa quedó truncada por el estallido de la II Guerra Mundial. Tras el armisticio, las actividades pedagógicas que llevaron a cabo se asemejaron mucho a las que hemos descrito anteriormente. Todas tuvieron como meta preferente el mantenimiento de

⁷ CRUZ, J. I. Los problemas educativos en el exilio republicano en Francia. El caso de Solidaridad Democrática Española. *Educación Popular*, tomo III. La Laguna: Universidad de La Laguna, 1998, pp. 107-116.

⁸ Sobre Margarita Comas puede consultarse CRUZ, J. I., Los profesores de las secciones de Pedagogía y el exilio republicano de 1939. *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación-Universidad de Murcia, 1998, pp. 507-514.

⁹ CRUZ, J. I. Los Barracones de la Cultura. Noticias sobre las actividades educativas de los exiliados españoles en los campos de refugiados. *Spagna contemporanea*, n.º 5, 1994.

los referentes culturales y de las señas de identidad grupales.¹⁰ En cambio, los exiliados que se establecieron en los países americanos de habla española, pese a formar colectivos más pequeños, no tuvieron que sufrir lo que el profesor Marichal denominó “expatriación lingüística”. Tal aspecto fue de capital importancia para los maestros, ya que condicionó casi por completo la posibilidad de ejercer la docencia en el exilio. Aunque la situación varió significativamente de un país a otro, en casi todas las naciones americanas encontramos alguno protagonizando iniciativas pedagógicas, las cuales en su conjunto conforman un interesantísimo mosaico que figura por derecho propio entre las iniciativas más notables llevadas a cabo por el exilio republicano español de 1939.

Los ámbitos de actuación

Lógicamente, dentro de ese conjunto de actividades educativas se produjeron múltiples vicisitudes que marcaron y condicionaron la trayectoria particular de los maestros. Aunque cada una de ellas debe ser tenida muy en cuenta, creemos que puede ser de interés efectuar una descripción básica de los ámbitos de trabajo educativo en que se desarrollaron, ilustrándolos con algunos ejemplos. Ello nos ayudará a comprender la amplitud y diversidad del “exilio pedagógico de 1939”, dada la imposibilidad de realizar una descripción aunque sea sucinta de cada una de ellas. En primer término, habría que mencionar a aquellos que no siguieron ejerciendo la docencia. Esa fue la situación general entre los que permanecieron en Europa, con las excepciones ya señaladas. Pero tampoco resultó infrecuente entre los que pudieron establecerse en el nuevo continente. Diversas circunstancias, entre la que se repite con insistencia las económicas, condujeron a bastantes de ellos a reconvertirse profesionalmente y centrarse en las más variadas ocupaciones.

Incluso dentro de ese grupo se pueden identificar algún caso sumamente peculiar, como el del maestro valenciano Dantón Canut. De familia blasquista y librepensadora, como su propio patronímico proclamaba, el maestro Canut fue fundador y dirigente durante la II República del sindicato de maestros de la CNT. Durante la Guerra, acompañó al grupo de 450 niños que marcharon de la España republicana en mayo de 1937 con destino a México, conocidos con el nombre de los “Niños de Morelia”. Ya en el exilio, en 1941 comenzó a

¹⁰ ALTED, A., NICOLÁS, E. y GONZÁLEZ, R. *Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética. De la evacuación al retorno (1937-1999)*. Madrid: Fundación Largo Caballero, 1999.

trabajar para la Secretaría de Educación Pública de ese país. Pero además de su trabajo como funcionario, Dantón Canut fue un importante hombre de negocios que de dirigir una pequeña empresa pasó a controlar un auténtico holding. Lo que nos interesa destacar por su peculiaridad desde el punto de vista ideológico y pedagógico, es que uno de los primeros trabajos que realizó como empresario, consistió en colaborar eficazmente en la fundación de dos colegios de monjas benedictinas. Empleando su conocimiento de la administración educativa mexicana, ayudó a tramitar permisos y allanar las dificultades burocráticas. Y cuando los colegios fueron una sólida realidad, siguió vinculado a ellos ocupando una vocalía en su patronato¹¹.

Centrándonos a partir de ahora en los maestros que sí que permanecieron profesionalmente en el ámbito de la enseñanza, podemos realizar algunas categorizaciones que nos permitan describir mejor la amplitud y la diversidad de los hechos que estamos analizando. Comenzaremos con la enseñanza pública. Algunos maestros y profesores españoles, muy pocos, desempeñaron diversas tareas dentro de los sistemas estatales de enseñanza de los países de acogida. Se trata de casos muy singulares, ya que nunca resulta fácil para un recién llegado convertirse en funcionario público de la nación que lo acoge. Pero existieron factores que propiciaron tales situaciones. A diferencia de lo que ocurría en Europa, los sistemas educativos de las repúblicas americanas no se encontraban completamente definidos y presentaban resquicios que fueron bien aprovechados por algunos exiliados, los cuales aportaron conocimientos y experiencias profesionales que resultaron sumamente útiles a las autoridades educativas.

Un buen ejemplo de ello, lo encontramos en otro maestro valenciano, José Martínez Aguilar, el cual también llegó a tierras mexicanas acompañando a los “Niños de Morelia”, como nuestro anterior personaje. De ideología y militancia republicana, ya en el exilio, José Martínez pudo encontrar trabajo en la Secretaría de Educación Pública de México. Allí fue inspector de escuelas rurales y fue responsable durante bastante tiempo del *Boletín de la Secretaría de Educación*¹². Su trayectoria profesional se desarrolló en un medio mexicano, con alumnos, maestros, escuelas y programas netamente mexicanos, sin más relación con la pedagogía española que la procedente de su experiencia anterior. Tan inmerso estuvo en la realidad mexicana, que lo llegaron a considerar uno de ellos, y no uno cualquiera. En 1952 recibió la “Condecoración al Mérito Revolucionario, de la Legión de Honor Mexicana”

¹¹ J. I. Cruz (1994, pp. 125-128).

¹² J. I. Cruz (1994, pp. 128-132).

otorgada por la “Comisión Pro-Veteranos de la Revolución”. Otro ejemplo especialmente significativo en este apartado fue el del prestigioso inspector y pedagogo Herminio Almendros, que llegó a ser un destacado funcionario en el Ministerio de Educación en la Cuba castrista¹³. Así mismo, otro caso especialmente destacado fue el maestro Santiago Hernández Ruiz, que después de trabajar en distintas instituciones docentes de México tuvo un papel destacado en la primera época del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Si los casos de maestros que trabajaron en la escuela pública no abundan, en cambio fueron mucho más numerosos los que trabajaron en instituciones privadas. Aquí resulta sencillo encontrar ejemplos. De todos los posibles, sólo citaremos a tres, cada uno de ellos relacionado con un país en el que la presencia de exiliados fue más reducida. El primero es Vicente Mengod Andrés, profesor en el Colegio Kent School de Chile, que realizó además una meritoria tarea de edición de artículos en diversas revistas pedagógicas chilenas.¹⁴ Otro interesante ejemplo lo encontramos en la maestra vasca Polixene Trabudua, que llegó a Venezuela a inicios de la década de 1950, donde desarrolló una amplia actividad en diversos centros de enseñanza de Caracas y Maracaibo.¹⁵ Por último, mencionaremos a Felipe Andrés Cabezas que fue profesor de lengua española en Colombia, concretamente en el Colegio José Eusebio Caro, sito en la ciudad de Ocaña.¹⁶

Un apartado específico merecen aquellos maestros que continuaron su trayectoria profesional docente y que además consiguieron crear sus propios centros. Tampoco aquí andamos cortos de ejemplos, ya que en el momento presente tenemos ampliamente documentados la existencia de bastantes de ellos. Simplemente citaremos algunos que consideramos más singulares. En Chile, una nación que no es de las más referenciadas en los estudios sobre el exilio, Alejandro Tarragó fundó en la capital, en 1950, el Colegio Kent School, un centro bilingüe que seguía los postulados de la Escuela Nueva y que tuvo un notable éxito.¹⁷ Otra iniciativa especialmente singular, ya que es el único

¹³ A. Blat Gimeno (1998) y CRUZ, J. I. Vida y obra de los primeros maestros freinetistas en España e Iberoamérica. VVAA *Estudios sobre la educación. Perspectivas históricas, políticas y comparadas*. Valencia: Universitat de Valencia-Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación, 1993.

¹⁴ CAMPBELL ESQUIVEL, J. C. El aporte del exilio español a la educación chilena. Lozano, C. (1999, pp. 44-146).

¹⁵ Marqués Sureda, S. y Martín Frechilla, J. J. (2002, pp. 128-133).

¹⁶ LOW PADILLA, C. El exilio republicano español de 1939 en Colombia. Lozano, C. (1999, pp. 190-1919).

¹⁷ Cambell Esquivel, J. C. (1999, pp. 140-141).

caso que conocemos de una institución de enseñanza reglada que empleara una lengua vehicular distinta al castellano, fue la Ikastola Euzkadi-Venezuela. El impulso surgió de un grupo de mujeres encabezadas por Arantxa Múgica, las cuales fundaron el colegio en 1965, en el Centro Vasco de Caracas. La ikastola tuvo como lema “vivir Euskal Herria en la distancia” y fue posible gracias a la existencia de un significativo colectivo vasco, que contaba con el retorno al País Vasco. El colegio ofertó enseñanzas de educación infantil y de primaria. Se inició con 11 alumnos, llegando a contar con algo más de un centenar. Pero a partir de 1977 comenzó a descender la matrícula lo que llevó a que cerrara sus puertas en 1985.¹⁸

También resulta de gran interés la trayectoria a de que fuera secretario del Museo Pedagógico. Lorenzo Luzuriaga realizó una destaca labor educativa y en el mundo de la edición durante su exilio en Argentina. En este último ámbito fue responsable durante mucho tiempo de la Colección de Educación de la Editorial Losada, logrando trenzar un catálogo que tuvo una notabilísima influencia en todos los países de habla española.

La capacidad de iniciativa de los maestros exiliados fue realmente sorprendente y se puso de manifiesto aún en los casos más complicados, como en la República Dominicana. La nación estaba gobernada desde 1930 por el general Rafael Leónidas Trujillo, el cual ejercía un férreo control sobre el país. Allí, empujados por las circunstancias, llegaron unos 4.000 exiliados españoles. Siempre se encontraron en una situación precaria, ya que el país no contaba casi con estructura productiva y muy pocos pudieron sostenerse por sus propios medios. Pese a ello, los exiliados llevaron a cabo una serie de acciones educativas de gran interés, incluida la creación de algunos centros de enseñanza, los cuales, acuciados por las adversas circunstancias tuvieron una corta vida.¹⁹ Caso aparte fue el del Instituto-Escuela de Ciudad Trujillo, fundado por la profesora Guillermina Medrano. Esta maestra comenzó a dar clases particulares a niños de la colonia diplomática. El número de alumnos fue aumentando y por lo que tuvo que buscar otros locales y otros profesores que la ayudaran. De ese modo, la maestra Medrano fundó el Instituto-Escuela de Ciudad Trujillo. El alumnado procedía de la colonia diplomática o eran hijos de la burguesía dominicana. El centro impartió cursos de primaria y de kindergarten, con una clara orientación pedagógica paidocéntrica y se convirtió en un centro importante, con más de 300 alumnos. Las nuevas

¹⁸ FERNÁNDEZ, I., URIBE-ETXEBARRIA, A., ZABALETA, I. y DÁVILA, P. El exilio vasco y la educación: el caso de Venezuela. Lozano, C. (1999, pp. 159-186).

¹⁹ LLORENS, V. *Memorias de una emigración. Santo Domingo, 1939-1945*. Barcelona: Ariel, 1975, pp. 58-60.

necesidades obligaron a la construcción de un edificio propio, diseñado por el arquitecto exiliado Tomás Auñón.

En 1945 el Instituto-Escuela de Ciudad Trujillo estaba completamente consolidado y tenía ante sí un próspero porvenir, hecho realmente inaudito dentro de lo que fue la trayectoria del exilio español en la isla.²⁰ Pero con el final de la II Guerra Mundial, la situación se tornó más complicada. El nuevo contexto de “guerra fría” dio mayores facilidades al general Trujillo para aumentar la represión. Ante dichas circunstancias, la maestra Guillermina Medrano se vio forzada a marchar a los Estados Unidos y el Instituto-Escuela de Ciudad Trujillo pasó a manos dominicanas. El centro continúa en activo en la actualidad.

Dentro del universo de instituciones educativas creadas por los exiliados, merecen mención aparte los colegios fundados en México por los maestros que seguían las técnicas de Freinet para la escuela activa. Dentro de este apartado hay que ubicar la Escuela Experimental Freinet creada en 1940 por Patricio Redondo en San Andrés Tuxla, (Veracruz) y las fundadas por José de Tapia y Ramón Costa Jou con los nombres de Manuel Bartolomé Cosío y Emilio Abreu Gómez, respectivamente, en la ciudad de México. La tarea de esos maestros ha sido un elemento de referencia primordial para los sectores docentes más interesados en la reforma cualitativa de la educación mexicana. Su actuación llevó a la creación de un movimiento educativo de “escuelas activas”, el cual celebró varios congresos, el primero en 1968 y que llegó a contar con su propia revista titulada, *Escuela Activa*.²¹ Otro aspecto a considerar es que en ellas la figura del maestro fundador destacó con mucha fuerza. Todas se crearon y consolidaron por la perseverancia de sus fundadores, apoyados en todo caso por algunos familiares cercanos. Lógicamente, ello hizo que esas instituciones educativas estuvieran muy marcadas por la personalidad de sus fundadores.

Los Colegios del exilio

Dentro del ámbito de estudio que nos ocupa, destacan especialmente los denominados “colegios del exilio”. Tal categoría agrupa a los centros docentes creados por la propia colectividad republicana, con la doble finalidad de proporcionar trabajo a los maestros y profesores exiliados y facilitar la escolari-

²⁰ Cruz, J. I., (1994, pp. 134-13) y en CRUZ, J. I., Los profesores españoles exiliados en Santo Domingo. *Cuadernos Republicanos*, n° 14, 1993, 107-117.

²¹ JIMÉNEZ, F., Tres maestros “freinetistas” españoles con escuela en México. CRUZ, J. I. (2005).

zación de los niños y jóvenes que habían escapado junto con sus familiares. Casi todos estuvieron ubicados en México, aunque el elenco podría incluir algún otro, ya mencionado, sito en la República Dominicana o Venezuela. Pero sólo en México concurrieron una serie de especiales circunstancias, que posibilitaron la creación de tan peculiares instituciones. En primer término, a tierras mexicanas llegó un importante número de exiliados, entre los que se encontraban un buen número de escolares a los que había que encontrar acomodo.²² A ello debe sumarse que el sistema educativo del país no contaba en 1940, pese a los notorios avances efectuados durante la presidencia de Cárdenas, con capacidad suficiente para atender a la población infantil mexicana. Y precisamente, el déficit de plazas era especialmente importante en la ciudad de México, en donde se establecieron la mayoría de los refugiados españoles y que ya era por aquel entonces un importante foco de atracción de la emigración interna del país.

A la dificultad de encontrar plazas escolares, el panorama incluía otros factores de importancia. Entre los recién llegados se encontraban no pocos maestros y profesores, a los que las organizaciones del exilio debían buscar empleo, según los acuerdos establecidos con las autoridades mexicanas. Además, en México se instalaron algunos de los más destacados líderes republicanos y los grupos más activos. Allí se reconstruyó el gobierno de la República en el exilio, el cual se instaló posteriormente, a partir de 1946, en París. Asimismo, en el Salón de Cabildos del Gobierno del Distrito Federal se celebraron en agosto de 1945 las únicas sesiones de las Cortes Republicanas tras el final de la Guerra. Y lo que a la larga influyó más en la vida cotidiana de todos los exiliados, en México se instalaron las sedes principales del Servicio de Evacuación de los Republicanos Españoles (SERE) y de la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE). Estos dos organismos fueron claves para el desarrollo de gran número de iniciativas, ya que hasta finales de la década de 1940 manejaron los fondos que las autoridades republicanas habían situado en el extranjero antes de la derrota. A todo ello debemos sumar que todo el colectivo republicano, con sus líderes a la cabeza, contó siempre con el apoyo político de los sucesivos gobiernos mexicanos, lo cual le permitió afrontar proyectos inviables de todo punto sin tal respaldo.

Básicamente, la iniciativa de los “colegios del exilio” puede ser diferenciada en dos bloques. De una parte, en los primeros meses de 1940, se fundaron en diversas ciudades mexicanas de provincias varios centros de enseñanza,

²² LIDA, C. E. (Comp.) *México y España en el primer franquismo, 1939-1950. Rupturas formales, relaciones oficiosas*. México: El Colegio de México, 2001.

con la común denominación de Colegios Cervantes.²³ Todos contaron con la ayuda del Patronato Cervantes, el cual, a su vez, dependía del Comité Técnico del SERE. La finalidad del Patronato consistió en “promover la creación de centros de enseñanza privados en todo el territorio de la República, ajustándose a la legislación al efecto vigente en el país”. Su junta directiva estuvo presidida por destacado profesor Juan Roura Parella y comenzó sus actividades en diciembre de 1939. Según los datos documentados hasta el momento, el primero en recibir el encargo de crear un colegio fue el maestro alicantino José María Sánchez Sansano residente en Veracruz. Éste, tras un detallado análisis sobre la viabilidad del proyecto, alquiló un edificio en una de las calles más céntricas de la ciudad. Así se creó en los primeros días de febrero de 1940 el Instituto Cervantes del puerto de Veracruz, con un claustro formado casi exclusivamente por profesores españoles exiliados. A ese centro siguieron otros. El Grupo Escolar Cervantes de Córdoba, fundado el 3 de febrero de 1940 por el maestro Faustino Benito Portugal, el Colegio Cervantes de Torreón bajo la responsabilidad del profesor Antonio Vigatá Simón, el cual comenzó su trayectoria a finales de febrero de ese mismo año y el Instituto Escuela Cervantes de Tampico dirigido por Esteban Garriga Plá. Además, existen referencias sobre otros colegios Cervantes en la localidad veracruzana de Jalapa, en Cuernavaca y en Tapachula (Chiapas) que aunque fundados al mismo tiempo, su vida fue bastante más corta.

En su conjunto, los Colegios Cervantes presentaron unas especiales características que deben ser resaltadas. Básicamente, y a diferencia de los otros colegios del exilio que se crearon en México capital, tuvieron que desenvolverse casi desde sus inicios en un ambiente y con un alumnado netamente mexicano, sin apenas presencia de escolares exiliados. Su tarea pedagógica les llevó a realizar un interesante y meritorio proceso de mestizaje cultural y educativo. En mi opinión, el haber sabido enfrentar muy correctamente ese proceso, constituyó uno de los factores decisivos para que la mayoría de ellos pudiera estar en activo durante décadas, hasta el punto que alguno todavía continúa abierto en la actualidad, setenta años después de su fundación.²⁴ De todos modos, debido a la dispersión territorial, la ausencia de amplios colectivos de exiliados en los lugares donde estaban ubicados y la lejanía de los centros de decisión republicanos, su trayectoria resulta en su conjunto

²³ CRUZ, J. I. El Patronato Cervantes de México y los Colegios de Provincias en el Exilio Pedagógico de 1939. *Historia de la Educación*. vol. XIV-XV, 1996, pp. 453-465.

²⁴ CRUZ, J. I. Mestizaje cultural y educación. El caso del Grupo Escolar Cervantes de Córdoba (Ver.) México. VVAA (2001., pp. 539-572).

poco homogénea y la reconstrucción de las vicisitudes particulares de cada uno de ellos plantea especiales complicaciones.

El otro gran grupo de colegios del exilio estuvo ubicado en su totalidad en la ciudad de México. El primero que abrió sus puertas fue el Instituto Luis Vives, en agosto de 1939. A éste se le unió pocos meses después el Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón y la Academia Hispano-Mexicana. Los claustros de los tres estaban formados por maestros y profesores exiliados, con contadísimas excepciones y los alumnos eran hijos de refugiados en su casi totalidad. El panorama se completaba con un modelo pedagógico que resumaba “españolidad” por los cuatro costados. Su incardinación con el colectivo de exiliados fue tan intensa, que no extraña la denominación “colegios del exilio”.²⁵ El panorama se completó en 1941. En tal fecha, el Instituto Hispano-Mexicano Ruiz de Alarcón se vio obligado a cerrar sus puertas debido a problemas económicos. Todos los testimonios que nos han llegado, hablan de mala gestión, sueldos impagados y déficit abultado. La JARE, para hacerse cargo de los alumnos y docentes que quedaban otra vez en situación bien precaria, creó en los primeros meses de ese año el “Colegio Madrid”. De ese modo, con esos tres centros quedó fijado el panorama de los “colegios de exilio” en la ciudad de México, el cual no se vio alterado hasta dos décadas después, en los años 60, con la aparición de las escuelas activas de los maestros freinetistas citadas anteriormente.

Lógicamente, la trayectoria particular de cada uno de estos centros presenta elementos de gran interés, merecedores de un análisis detallado. Todos tuvieron que superar episodios complicados y también pasaron por etapas prósperas. Tras unos inicios delicados, debido en gran medida al desconocimiento del hábitat en el que debían desenvolverse, la gran mayoría se consolidó. Como señas comunes de identidad presentaron un modelo educativo de calidad, en algunos casos no resultaría inadecuado calificarlo como de excelencia, una clara definición laica y la puesta en práctica de avanzadas metodologías didácticas. Todo ello aderezado con referencias constantes al ideario político y educativo de la II República. El resultado de tal esfuerzo fue que a partir de mediados de la década de 1940, con la salvedad de las escuelas freinetistas que se crearon en la década de 1960, existió esparcida por la república mexicana una pequeña constelación de centros docentes que, surgida de un tronco educativo común, fue desarrollando una paulatina adaptación a la sociedad en la cual se ubicaban. Se trataba de un pequeño foco de luz pedagógica,

²⁵ GARCÍA DE FEZ, S. Una escuela desconocida del exilio: La polémica en torno al Instituto Hispano Mexicano Ruiz de Alarcón, 2009 (en prensa).

del que se beneficiaron un puñado de niños españoles exiliados y miles de mexicanos, que alcanza su especial significación cuando es comparado con los trazos ideológicos tan sombríos y la retrógrada mentalidad pedagógica que regía la educación en la España franquista.

Aunque la consolidación de esos centros no resultó tarea fácil. De una parte, los maestros y profesores tuvieron que realizar ímprobos esfuerzos. También resultó de ayuda el apoyo de los organismos de la República en el exilio, aunque ésta no llegó a todos por igual. Los colegios ubicados en el Distrito Federal recibieron de la JARE o del SERE significativas cantidades, aunque el reparto resultó desigual. Especialmente destacado fue el caso del Colegio Madrid. La JARE lo tuteló con tanto interés, que fue el único que contó con un inmueble de su propiedad para iniciar las primeras clases, mientras que los restantes tardarían años en poseer locales propios. El compromiso de la JARE resultó tan intenso que sufragó prácticamente en su totalidad la oferta educativa del "Madrid", la cual incluyó durante los primeros años, además de la enseñanza reglada, atención médica y odontológica, comedor escolar y talleres con actividades formativas por las tardes, sin que las familias tuvieran que realizar desembolso alguno. Por su parte, la Academia Hispano-Mexicana también recibió ayudas de ese tipo, pero se caracterizó por mantener un talante algo diferente. Aún situándose dentro del universo político, social y educativo del exilio republicano español en México, sus directores establecieron desde sus inicios vínculos estrechos con personalidades mexicanas y manifestaron su intención de no ser exclusivamente un reducto de refugiados. La misma denominación de la institución, "Hispano-Mexicana", simboliza tal voluntad. A diferencia del "Madrid" y el "Vives", la Academia se proclamaba abierta a la sociedad de acogida, deseosa de encontrar fórmulas de contacto y apertura. Hasta cierto punto, esa orientación puesta de manifiesto en las respectivas denominaciones, marcó la evolución posterior de los colegios. Los directivos del "Vives" y del "Madrid" se interesaron por mantener con más intensidad el carácter inicial de "colegios del exilio". Sin embargo, la "Academia" fue desde el principio más permeable a la sociedad de acogida.

Evolución y adaptación

Uno de los aspectos centrales que marcó la evolución de los "colegios del exilio", se circunscribió a la dinámica generada entre las dos referencias básicas que debían orientar su acción educativa. Por un lado se situaba el modelo de procedencia, directamente vinculado al ideario educativo de la II República, el cual se encontraba sólidamente implantado en las experiencias

personales y en la definición ideológica y pedagógica de los maestros y profesores españoles. Y en el otro brazo de la balanza se encontraba la realidad social y cultural, mexicana por los cuatro costados, en la que los alumnos de esos colegios estaban obligados a desenvolverse, independiente de cuales fueran sus orígenes familiares o sus preferencias personales.

La relación entre ambos referentes pasó por momentos en los que primó la integración, mientras que en otras ocasiones surgió el conflicto. En mi opinión, ese fue el debate más destacado que se dio en los “colegios del exilio”, y se concretó en decidir sobre cual de los dos brazos de la balanza se inclinaba el modelo formativo. En cada uno de los centros la dinámica entre las opciones planteadas adquirió matices peculiares. En los “colegios Cervantes”, ubicados en ciudades de provincias, la disyuntiva se resolvió con rapidez. Allí las condiciones del hábitat en el cual se ubicaban resultaron determinantes casi desde el inicio. Mientras que en el Distrito Federal existía una amplia colectividad y una densa red social “republicana”, nada de eso ocurría en Córdoba, Tampico, Torreón, Veracruz, y mucho menos en la lejana Tapachula, ciudad ubicada en el extremo sur, en la raya con Guatemala. Por todas esas causas, los “colegios Cervantes” se decantaron enseguida por tener muy presentes los referentes culturales de la sociedad en la que se encontraban. La fidelidad al ideario republicano se concretó en el mantenimiento de unas pautas educativas y de la metodología didáctica que los maestros habían traído consigo. Los escolares de esos centros recibieron una formación muy completa, cuidadosamente trabada, desarrollaron buenos hábitos intelectuales y sabían argumentar de un modo muy razonado. Finalizaban los estudios con un nivel educativo que llamaba la atención, lo que les permitía afrontar con éxito estudios superiores o desempeñar muy correctamente destacadas ocupaciones profesionales. Pero apenas oyeron hablar de la II República.

Resuelto el debate, esos centros ocuparon a partir de la mitad de la década de 1940 un espacio propio e iniciaron una etapa de consolidación bastante más sosegada. En los años siguientes incrementaron su bien merecido prestigio académico y social, lo que les permitió trabajar con intensidad, pero sin demasiados sobresaltos. La siguiente complicación de envergadura que tuvieron que afrontar los “colegios Cervantes” fue el de la continuidad, ya en la década de 1970, cuando los maestros fundadores comenzaron a pensar en la merecida jubilación. En varios casos se intentó que alguno de los hijos de los directores se hiciera cargo del colegio. Según los datos confrontados, al menos esa fue la opción que se planteó en los “Cervantes” de Córdoba, Tampico y Torreón. En los dos primeros casos, aunque el intento se man-

tuvo durante algunos cursos, finalmente hubo que buscar otra solución. El Grupo Escolar Cervantes de Córdoba pasó en 1987 a manos de personas desvinculadas del mundo del exilio. En la actualidad el colegio continúa sus actividades en el mismo local que ha venido ocupando desde sus inicios. El Instituto-Escuela de Tampico, por su parte, aunque intentó continuar tras la muerte del que fuera su director fundador en 1976, acabó cerrando sus puertas ya en la década de 1980. Si en estos dos casos hubo sus complicaciones, no ocurrió lo mismo en el Colegio Cervantes de Torreón. Aquí funcionó correctamente el relevo generacional.

La situación descrita en relación con los Cervantes, presenta puntos de contacto con la evolución de las escuelas de los maestros freinetistas. Tras consolidarse con mucho esfuerzo, el problema más grave que afrontaron todo ellos fue la continuidad tras la jubilación de los fundadores. La escuela de José de Tapia y la de Ramón Costa, fueron dirigidas tras su jubilación por sus respectivas esposas. En el primer caso, la Escuela Manuel Bartolomé Cossío continúa bajo la dirección de la maestra Graciela González. Por su parte, la Escuela Activa Ermilo Abreu Gómez fue dirigida por la viuda del fundador, y a su fallecimiento a principios de 2004, la máxima responsabilidad pasó a su hijo Ramón Costa Ayube. En cuanto a la Escuela Experimental Freinet, a pesar de que Patricio Redondo no tenía descendencia, consiguió crear un sólido equipo de profesores comprometidos con la institución, los cuales continuaron su labor. Las tres escuelas mantienen en la actualidad sus actividades educativas, siguiendo básicamente el modelo freinetista que les caracterizó desde sus inicios.

Si tanto los "Colegios Cervantes", como las escuelas que seguían las técnicas Freinet, se adaptaron con rapidez a la realidad social mexicana, no ocurrió lo mismo con los otros tres "colegios del exilio" de la ciudad de México: el Instituto Luis Vives, la Academia Hispano-Mexicana y el Colegio Madrid. En ellos el modelo fundamental de referencia fue durante años aquel que les vinculaba a la II República. La masiva presencia de profesores y maestros españoles, la similar procedencia de la mayor parte del alumnado, la influencia de los organismos de ayuda y la importancia que tuvo en la ciudad de México el universo del exilio y su constelación de entidades formales y de redes informales, hizo que durante bastante tiempo esos colegios fueran un reducto de niños y jóvenes refugiados españoles. También influyó bastante la idea de transitoriedad que presidió durante gran parte de los años 40 la vida de muchos de los republicanos. Muchos pensaron que el triunfo de las democracias en la II Guerra Mundial se completaría con la derrota del franquismo y la restauración de la República. Tal premisa reforzó la idea de que

los miembros más jóvenes del colectivo exiliado recibieran una educación “española”, ya que la vuelta a la patria perdida se anunciaba cercana.

De todos modos, cada uno de ellos afrontó la situación de un modo peculiar. La “Academia”, como ya se señaló con anterioridad, se mostró siempre más abierta. A partir de 1973, coincidiendo con el fallecimiento del último director procedente de claustro inicial, pasó a depender de otras personas desvinculadas del exilio. Finalmente, la Academia cerró sus puertas en 2007. Por el contrario, el Instituto Luis Vives y el Colegio Madrid, sí que contaron durante mucho tiempo entre sus alumnos con un número bien significativo de exiliados de segunda, y hasta tercera generación. Además, ambos siguieron la política de incorporar como profesores a antiguos alumnos, lo que mantuvo las referencias al modelo republicano español. De todos los centros, fueron los que encarnaron con más intensidad el arquetipo de “colegios del exilio”. Su vinculación resultó tan intensa y abarcó tantas facetas que, por ejemplo, el “Madrid” dependió administrativamente hasta 1974 del gobierno de la República en el exilio. Y el patronato del “Vives” estuvo presidido hasta su muerte en 1979 por José Puche Álvarez, rector de la Universidad de Valencia durante los meses previos al estallido de la Guerra Civil y máximo responsable del SERE en México.²⁶

Pero los años de claro predominio de las referencias españolas, también tuvieron que ir declinando. En el “Vives” puede indicarse como hito señalado la jubilación en 1983 del profesor Luis Tapia, el último de sus directores que había formado parte de la primera generación del exilio. En el “Madrid” pasó algo parecido años antes, con la jubilación en 1975 del profesor Luis Castillo. En ambas instituciones, el relevo de esos dos directores abrió un periodo de cierta inestabilidad. Ocuparon la máxima responsabilidad personas que no formaban parte del mundo del exilio, lo que provocó tensiones y descontentos. Finalmente, ambos volvieron a ser dirigidos por profesores procedentes de familias exiliadas, que conocían con detalle la cultura propia de cada una de las instituciones y tenían a sus espaldas una amplia trayectoria como docentes de dichos centros.²⁷

En la actualidad, el Instituto Luis Vives cuenta con unos 400 alumnos y está dirigido por la profesora María Luisa Gally Companys. El Colegio Madrid, por su parte, ocupa unas magníficas instalaciones en el sur de la

²⁶ CRUZ, J. I. *Maestros y colegios del exilio de 1939*. Valencia: Institució Alfons el magnànim, 2004.

²⁷ ALBA, M. *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio de Madrid*. México: Colegio Madrid, 1991 y MORAN, B. y PERUJO, J. A. *El Instituto Luis Vives. Colegio Español de México*. México: Instituto Luis Vives, 1989 y Cruz, J. I. (2005).

ciudad de México. Se trata de un centro de dimensiones importantes, en donde se forman unos 2.500 alumnos atendidos por más de 250 profesores, bajo la dirección de Laura Huéramo Vázquez. Los dos tienen un bien ganado prestigio académico. Se encuentran, además, entre las instituciones docentes mexicanas más inquietas en lo que respecta al perfeccionamiento de su actividad docente, a la que dedican ingentes esfuerzos. Sus alumnos continúan destacándose en las aulas universitarias y la red de antiguos alumnos llega a muchos de los puntos clave de los más variados sectores de la sociedad mexicana. La presencia republicana, que tan profundamente los caracterizó durante décadas, se haya presente, en la calidad de la enseñanza impartida y en la práctica de una metodología pedagógica avanzada y moderna.

Algunas reflexiones

Una vez descritos de un modo sucinto algunos de los rasgos más destacados del exilio pedagógico de 1939, parece oportuno efectuar algunas reflexiones finales, con la idea de ir perfilando un balance interpretativo de esta interesante, y no demasiado conocida página de la historia de la educación. Comenzaré por el primer elemento que sorprende a la hora de efectuar una valoración de conjunto de todas esas experiencias pedagógicas. La gran mayoría de ellas, ya fuera iniciativa personal o colectiva, se han mostraron sólidas, ya que salvo muy contadas excepciones, tuvieron un notable éxito y funcionaron durante décadas. Incluso, algunas continúan hoy en día en plena actividad. El hecho tiene su importancia ya de por sí, pero ésta se incrementa al constatar que en el caso de los "colegios del exilio", se trata, prácticamente, de las únicas empresas fundadas con fondos directamente procedentes de los organismos republicanos del exilio, que aún se mantienen en activo, más de setenta años después de su creación.

Cuáles han sido las causas que se hallan tras éxito tan llamativo. La respuesta se orienta siempre en la misma dirección. Múltiples referencias de todo tipo, bien documentadas y procedentes de las más diversas fuentes, nos hablan de la buena calidad de la enseñanza impartida por los maestros y profesores exiliados. El modelo educativo que éstos siguieron, tenía como referencia principal aquel que se había desarrollado en España bajo la II República. De la bondad de ese modelo se beneficiaron un buen número de jóvenes exiliados, que recibieron una formación de gran calidad que les preparó eficazmente para acceder al mundo laboral. Asimismo, los colegios permitieron mantener e incrementar las redes sociales que vinculaban a las familias exiliadas. Constituyeron elementos clave en el intrincando panorama

de centros y asociaciones de todo tipo –recreativas, culturales, médicas, regionales, etc.– que los exiliados fueron tejiendo, sobre todo en la Ciudad de México. En sus aulas, en las actividades extraescolares y en los múltiples actos sociales y culturales que programaban, los alumnos se relacionaron intensamente. Por años, reforzaron los vínculos entre las familias exiliadas, de tal manera que sorprende la pervivencia en la actualidad de un cierto colectivo, que se ha dado en llamar la segunda y hasta la tercera generación del exilio, que mantiene parte de los rasgos identitarios que caracterizaron a sus padres y abuelos. También se beneficiaron muchos niños y jóvenes de los países de acogida. Ya fuera en Chile, Argentina, Venezuela, Colombia o México, entre otros lugares, miles de ellos recibieron una buena formación que les preparó para afrontar mejor el futuro. Pero esa cara también tuvo su reverso, y lo que fue beneficio para unos, fue perjuicio para otros y así las aulas españolas perdieron lo más granado del magisterio.

Como contrapunto a esas apreciaciones cabría señalar algún aspecto llamativo. Quizá el más sorprendente de todos es que, cuando citamos las iniciativas del exilio pedagógico de 1939, tenemos que referirnos casi siempre al ámbito de la enseñanza privada. La propia sustantividad del exilio hizo que toda la amplia tradición republicana de potenciación, dignificación y mejora de la escuela pública, quedara completamente arrumbada, sin posibilidades de ser llevada a la práctica. Resulta imposible realizar una acción educativa pública, sin un estado y un territorio propios. Por ello, el campo de actuación educativa de los exiliados, alejados de su patria, tuvo que ser forzosamente la enseñanza privada, excepto en los muy contados casos individuales que hemos señalado. Esa realidad condicionó en bastante medida la actuación docente, ya que ésta tuvo que estar dedicada a los sectores de la población que podían pagar ese tipo de enseñanza. No fue una elección voluntaria, pero no por ello resulta menos paradójico constatar cómo, incluso, un movimiento como el de la “Escuela activa freinetista”, creado en España por y para la escuela pública, tuvo que concretarse forzosamente en el exilio a través de centros docentes privados. Una peculiar paradoja que no invalida una brillante trayectoria especialmente meritoria.

Retomando a los colegios del exilio, debe hacerse especial hincapié en el importante papel funcional y simbólico que desempeñaron. Como obra principal del exilio, siempre se consideraron continuadores de la legitimidad republicana. En los primeros años cumplieron con ello, principalmente, socializando a los jóvenes exiliados en los ideales republicanos. Después, cuando el exilio pasó de ser un status provisional a convertirse en una realidad permanente, su función se modificó en parte. Pasaron a convertirse

en un elemento importante del propio universo ideológico y cultural de la República en el exilio. El fracaso político, la imposibilidad de volver a España bajo la bandera tricolor, hizo que los exiliados buscaran la pervivencia de unas señas de identidad propias en elementos culturales y educativos. Desde esa perspectiva, los colegios ocuparon un lugar preeminente en la realidad y en el imaginario del exilio.

Este compromiso ideológico se concretó, entre otros aspectos, en la realización de conmemoraciones bien simbólicas. Éstas, imponentes durante años, se han ido reduciendo con el paso del tiempo. Pero no han desaparecido por completo. Actualmente son casi las únicas entidades, sean del tipo que sean, en donde aún hoy en día se celebra el 14 de abril. Sus alumnos, tanto los que ahora se sientan en los pupitres del “Vives” y del “Madrid”, como los que les precedieron, son los únicos escolares de todo el mundo, que ahora –en pleno siglo XXI, más de setenta años después de proclamada la II República y a siete décadas de finalizada la Guerra Civil- aprenden y aún continúan cantando el Himno de Riego. Una versión adaptada, con letra escrita por el maestro de música Marcial Rodríguez. De tal modo que debido a una serie de avatares del destino, los únicos jóvenes que hoy en día celebran cada 14 de abril la proclamación de la II República española, cantando su himno con entusiasmo, resulta que son unos cuantos escolares mexicanos.



Anarquismo, sindicalismo e educação no 1º terço do século XX em Portugal: Os “alternativos”?

António Candeias¹

1. Uma longa mas necessária introdução: o contexto social, político e educativo do 1º terço do século XX na Europa

Os traços que iremos alinhar e que procuram esboçar a inserção do anarquismo no campo semântico da “Alternativa”, baseiam-se no estudo das relações entre o anarquismo e a educação no 1º terço do século XX em Portugal.

Como sabemos, este período é decisivamente marcado em Portugal, pela ascensão em 1910, de um regime republicano que substitui a Monarquia portuguesa.

Anti-Clerical, muito inspirado na IIIª República Francesa, que em Dezembro de 1905 tinha aprovado uma lei de separação entre o Estado e a Igreja que resultou no espectacular inventário público de todos os bens Eclesiásticos incluindo os objectos relacionados com o culto, (Dupeux, 1995, p.759), seria a 1ª República portuguesa, que viveu entre 1910 e 1926, breve, patriótica, conturbada e instável, tendo durado cerca de 16 anos de vida, atravessados pela Primeira Guerra Mundial na qual o regime envolveu o país, pela Revolução Soviética, e por “...quarenta e tal governos, seis presidentes, eleições parlamentares em média de dois em dois anos, vinte e cinco revoltas e motins, ...”(Martins, 1998, p.70). Dir-se-ia que a decadência, a periferização e a pobreza extrema tocavam o fundo de um país que conseguiu, ainda assim, continuar independente e ter uns restos de força para juntar uma série de colónias dispersas pelo Mundo em torno da então moderna ideia de Império (Candeias, 2006).

¹ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, acandeias@mail.telepac.pt

Mas mais importante do que a conjuntura interna portuguesa, o que nos interessa avaliar e entender é o pulsar do Mundo que envolve estes 16 anos de república, durante os quais o anarquismo se torna visível em Portugal e na Europa, sobretudo nos seus flancos Sul, Leste e Oeste.

Vistos dos dias de hoje, a sensação que temos da primeira parte da primeira metade do século XX, é a de que se tratou de um tempo sujeito a fortíssimas tensões de ordem política e social que reflectiam as possibilidades postas no palco da história pelos seus principais protagonistas (Hobsbawm, 2002; Joll, 1995).

Podemos identificar, de forma clara, uma tensão que atravessava o campo político, que colocava de um dos lados da balança uma proposta identitária que caracterizaremos como “Nacionalista”, vertical no sentido em que propunha uma integração hierarquizada, articulada em torno de estados nacionais que, olhando-se olhos nos olhos se fechavam para melhor se construírem (Gellner, 1993; Hobsbawm, 1990); do outro lado, uma proposta que parecia a oposta, a que chamaremos de “socialista”, que avançava uma linha identitária “Horizontal” no sentido em que tentava romper com a História nacionalista, fundamentando-se na solidariedade social, de classe, e ignorando as fronteiras tão prezadas pelo grupo anterior (Carr, 1977, 1979; Ulam, 1976).

No campo económico uma proposta baseada no liberalismo que assentava como natural e fundamental para o progresso, a posse privada dos meios de produção, mesmo que à custa do incremento da desigualdade entre os seres humanos; do outro lado, uma proposta baseada na posse colectiva da riqueza, vista como única forma de promover o desenvolvimento humano, de forma moralmente justa e sustentável, num contexto de regulação igualitária que corrigisse as desigualdades sociais existentes no nascimento (Wagner, 1996).

No meio de tudo isto, disseminava-se o conceito, ou mais do que o conceito, a ideia de liberdade, que de forma mais complexa e difícil também se ligava às novas formas de Legitimação dos poderes que, desde a segunda metade do século XIX, passavam de formas de legitimação baseadas na ordem dinástica e religiosa, para formas de legitimação baseadas na elegibilidade, que nos levou ao “Sufrágio Universal”, que todos, mesmo os mais avessos à liberdade, foram sendo forçados a impor, ainda que, frequentemente, de forma truncada e limitada (Candeias, 2005; Perrineau & Reynié, 2001; Rioux, 1971; Rose 2000).

O potencial de conflito era enorme como percebemos pela irrupção da aplicação dos princípios da eficiência industrial à guerra (O’Connell, 1995, pp. 291-355), que produziu um massacre até então inédito na história humana e pelo surgimento de uma revolução que parecia ser uma réplica da Revolução Francesa. Tal revolução desenrolava-se num país poderoso mas distante e nebuloso, uma revolução que a si própria se caracterizou como “Socialista”,

o que, como sabemos, na altura incluía um sem numero de sensibilidades muito próximas nas ideias mas com “Praxis” políticas que desde essa revolução se foram diferenciando de forma radical (Carr, *Idem*).

Tudo isto se passava num cenário constituído por uma progressiva secularização das sociedades e de transposição para o campo político massificado de uma forma religiosa de viver o mundo. A transposição não passou despercebida a muitos autores, e alguns realçam a perspectiva milenarista que marcou a primeira metade do século XX, definindo o milenarismo como uma visão da história “*entendida como um movimento (...) em direcção a uma meta universal*” (Gray, 2008, pp.18-19), cujo propósito seria “*a salvação da Humanidade*” (*Ibidem*). Tal perspectiva da vida e da História, resulta frequentemente de uma violência traumática, e apresenta, segundo autores como John Gray, uma sintomatologia por ele classificada como de “Dissonância Cognitiva”, ou seja, um estado mental caracterizado por uma incongruência entre a percepção e a realidade. Por outras palavras ainda, os resultados práticos das crenças que estão na origem das acções que provocam tais resultados, são, quando necessário, negados e interiorizados de forma a puderem ajustar-se com os princípios doutrinários que alimentam tais crenças.

No interior destas tremendas tensões carregadas de ideologia e de literatura, tinha lugar uma progressiva institucionalização da sociedade, única forma de trazer eficácia a dimensões humanas, políticas e económicas, crescentemente massificadas, complexas, comprimidas e logo, conflituais (Candeias, 2005; Wagner, 1996, 2002).

Uma das instituições que sabemos fundamentais para esta institucionalização da sociedade, e que simultaneamente a tornava possível, era a imposição da “Escola para todos”, uma forma de socialização homogénea que permitisse, por um lado, a comunicação entre todos, e por outro, a generalização dos instrumentos cognitivos necessários a uma gestão “moderna” das quantidades e das qualidades existentes nestas novas sociedades (Archer, 1987; Dubar 2002, Ellias, 1989, 1990; Gellner 1993, Harp, 1998; Meyer, Kamens, & Benavot, 1992). Uns queriam esta forma de socialização em torno da ideia de Estado Nacional com língua e História única, mesmo que para tal houvesse que inventar quer a língua quer a história, e outros, propunham como linha uma socialização baseada no desenvolvimento ontológico do ser Humano e da solidariedade natural entre as pessoas. Ambas as linhas apresentavam a educação como um segmento da “construção” do novo “homem”, ambas monopolizavam a ciência como a base da legitimação das suas propostas, e ambas não hesitaram em partir algumas cabeças recalcitrantes para impor o que achavam ser a justeza dos seus argumentos (Candeias, 1994, 1995, 1998; Nóvoa, 1995, Ó, 2003).

Sabemos como a história se desenrolou: o Estado Nação tornou-se a principal célula política destes tempos (Gellner, 1993; Netll, 1999) e os sistemas educativos deste novo mundo integraram propostas vindas de ambos os lados, que só se puderam olhar de frente depois do fim do que começou por ser uma brutal e desumana “Guerra Civil” europeia, mas que na verdade se tornou numa “guerra Civil” mundial que só verdadeiramente se findou na última década do século XX (Gaddis, 2005; Judt, 2005).

Entre 1910 e 1926, algo disto podia ser antevisto, mas nem a amplitude da brutalidade nem a extensão da sua duração poderiam ser previstas por quem quer que fosse.

Esta introdução parece-nos inevitável para explicarmos como numa pequena janela de um tempo em que se julgou que tudo seria possível, emergiram propostas de socialização, que poderemos considerar de “alternativas” porque diferentes das que se afirmavam no campo das práticas políticas hegemónicas. Tais propostas “alternativas”, que tinham bem mais em comum com o que combatiam do que na altura pensavam, estavam ligadas, por um lado, ao passado histórico dos grupos sociais que os propunham, e por outro, assentes numa das linhas socialistas existentes na altura, o anarquismo.

Para percebermos um pouco da base em que assentavam tais propostas, devemos-nos lembrar, como antes sublinhámos para a generalidade das propostas políticas do século XIX e XX, que o anarquismo, como salienta o historiador James Joll, (Joll, 1970, mas também, entre outros, Fonseca, 1989 e Guérin, 1980) e o Comunismo como acentuou o politólogo Richard Crossman (Crossman, 2001) independentemente das suas bases filosóficas, económicas e políticas mais ou menos profundas, apresentam-se, no campo da acção e da devoção, como casos típicos do fenómeno que, com a ajuda de John Gray, caracterizámos como “milénarismo”.

Neste sentido, ambos os movimentos carregaram para o campo do político, mas neste caso, da educação, uma forma “apocalíptica” de encarar a sociedade, como a descrição dos traços gerais do Anarquismo fornecida por James Joll tão eloquentemente nos mostra:

Os anarquistas combinam uma crença na possibilidade de uma transformação violenta e súbita da sociedade com uma crença na racionalidade dos homens e na possibilidade de aperfeiçoamento destes. (...) são os herdeiros de todos os movimentos religiosos utópicos e milenários que acreditaram que o fim do mundo estava para breve (...) por outro lado, são também os filhos da razão. Metternich, com verdade, chamou um dia a Proudhon o filho ilegítimo do iluminismo. Eles mais do que ninguém, levaram a sua crença na razão, no progresso e na persuasão pacífica para lá dos limites lógicos. O anarquismo é simultaneamente uma fé religiosa e uma filosofia racional (Joll, 1970, pp.13-14).

O anarquismo, corrente que neste caso mais nos interessa, mas o mesmo poderia ser dito do Comunismo, teve, no entanto, e sem abdicar do seu discurso irredentista, que o combinar com uma pragmática frequentemente contraditória com o discurso, e a base de tal prática foi em ambos os movimentos, o sindicalismo, a que se deve acrescentar no caso do Comunismo, o domínio do Estado e as responsabilidades que os Comunistas tiveram de assumir para o fazer funcionar.

Esta confluência entre um discurso apocalíptico gerador de uma enorme fé no futuro e uma praxis do dia-a-dia em que o poder constituía uma questão fundamental, prolongou por mais ou menos tempo a hegemonia de ambas as correntes no movimento social do século XX, o anarquismo morrendo na Guerra de Espanha e o Comunismo meio século depois (Peirats, 1976; Taylor, 2007)

A forma como a Utopia se combinou com a prática do dia-a-dia parece-nos visível no caso das relações entre o Anarquismo e a Educação, e, este “traço de carácter” do anarquismo, que simultaneamente parecia acreditar em “... *uma transformação violenta e súbita da sociedade(...)na racionalidade dos homens e na possibilidade de aperfeiçoamento destes...*” (Joll, *Ibidem*) parecia separá-lo das outras correntes socialistas, e sobretudo dos Comunistas.

Na verdade, os anarquistas crêem simultaneamente na insurreição e na Greve Geral como forma de destruição dos elementos fundamentais das estruturas dos Estados Modernos e na educação como forma de preparação dos povos para o aperfeiçoamento social, económico e humano que levaria ao “paraíso” terrestre, ou seja a sociedade sem classes e sem Estado. Já os socialistas e sobretudo os comunistas, mais pragmáticos, perceberam que seria a conquista do Estado e dos seus recursos que lhes permitiria a mudança social e política. Logo, para os Comunistas a educação era encarada de forma operativa: como elemento de resistência à ordem vigente, por um lado, e como forma de socialização fundamental nas etapas intermédias da construção do Socialismo, por outro (Dietrich, 1973; Lindenberg, 1977).

Há aspectos comuns a ambas as correntes, como é claro, mas a forma como o anarquismo entendeu (ou não) as dinâmicas do Estado Moderno, fez com que uma parte fundamental da sua acção se processasse na “sociedade civil”, como à frente veremos, projectando no terreno exemplos do que achavam ser o futuro da sociedade. Logo, enquanto que no anarquismo, a percepção do seu ideal de futuro apenas se pode escrutinar através do rasto militante que deixaram, ou seja, através de um esboço inacabado, já no comunismo, a sua sólida relação com poder durante um lapso de tempo longo e numa multiplicidade de regiões do mundo permitiu-nos uma análise global do legado que nos deixaram.

Nesta afirmação anterior se justifica a razão porque nós e muitos outros insistimos na análise da relações entre o anarquismo e a educação como factor fundamental da análise da Utopia e da “Alternativa” durante a segunda metade do século XIX até ao primeiro terço do século XX: o irredentismo anarquista, ao não se ter consumado numa obra “completa” e estável, deixa espaço para a imaginação, para “o que poderia ter sido, com base no que foi”, enquanto que o comunismo “foi”, e ao “ser”, tornou-se realidade e rasgou qualquer traço de Utopia que estivesse presente em alguns textos teóricos do século XIX que influenciaram decisivamente os militantes e simpatizantes do século XX.

2. Pragmatismo e utopia, liberdade e totalitarismo, ou a prática social e política do anarquismo

Numa entrevista feita no começo dos anos vinte do século passado por Raul Brandão ao então Secretário-geral do jovem e confuso Partido Comunista Português, Carlos Rates, este último diz a dada altura o seguinte:

Separa-nos dos sindicalistas e dos anarquistas eles darem uma importância primordial ao factor educação para provocar a revolução, enquanto nós supomos que serão os factores materiais que a hão-de provocar(...)Eles supõem que a revolução há-de vir quando a humanidade estiver educada(In Brandão, 1984).

Mais do que a realidade das intenções dos anarquistas, o que Carlos Rates nos expressa é uma parte importante da representação sobre a qual assentava a imagem do anarquismo.

Assim, não será de espantar que, visto dos nossos dias, a impressão que nos fica da acção política e social dos Anarquistas, anarco sindicalistas e sindicalistas revolucionários do princípio de século, é a de uma luta em duas frentes: na frente política, onde o objectivo era o de chegar à Greve Geral Revolucionária, o primeiro passo da destruição do Sistema Capitalista e da sua substituição por uma sociedade sem classes e sem Estado; numa outra frente, menos directa e mais difícil de classificar, mas que poderíamos chamar de “Cultural”, através da qual se procurava desenhar a construção de uma sociedade paralela e alternativa à então existente, uma espécie de “exemplo pela acção”, que preenchesse as lacunas da “sociedade Burguesa” e mostrasse aquilo que se queria que viessem a ser as sociedades libertárias.

Na verdade, e através sobretudo dos sindicatos em que eram dominantes, os anarquistas ou libertários, preocupavam-se com questões como a construção de cooperativas de consumo e de produção, de “bolsas de trabalho” que facilitassem a colocação de operários desempregados, de sítios de convívio e de formação cultural, como os “bufetes” e salas de leitura que se esperava que

substituísem as sempre odiadas “tabernas”, e finalmente as bibliotecas e as escolas, que pareciam ir mais além do que as conhecidas escolas de “militantes” ou de “aperfeiçoamento técnico e profissional”, que o mundo sindical europeu independentemente da sua filiação ideológica, popularizou nos séculos XIX e XX.

Um extracto de uma carta publicada em “O Arsenalista”, órgão dos operários dos Arsenalis do Exército, de Dezembro de 1914, realçava bem este tipo de atitude substitucionista, ao salientar-se que os sindicatos deveriam

“...criar dentro do seu próprio seio, o meio novo, a sociedade nova, as novas instituições por intermédio das quais a produção se faça pela simples intervenção dos produtores, assim como a distribuição, assim como o consumo dos produtos...” (in O Arsenalista, Dezembro de 1914).

Em 1920 uma subscrição aberta pela secção do Alto do Pina do Sindicato Único da Construção Civil, para a compra da sede em que se encontrava instalada, propunha também o seguinte:

projecta-se a construção de uma sala para conferências, teatro e cinema, aulas de instrução primária, de desenho profissional, esperanto, etc. Será montada uma biblioteca e todas as comodidades que os operários necessitem depois de um dia de labor(in O Construtor, n.º 299, 1920).

Voltando ao “O Arsenalista” n.º 66 de 1924, podíamos ficar a saber que a sede dos Arsenalistas do Exército, dez anos depois da carta antes citada, estava dotada de bufete, balneário (duches) uma cooperativa de produção e de consumo, de uma biblioteca e de uma sede da Universidade Popular, tudo isto ilustrado por magníficas fotografias alusivas a algumas destas “comodidades” .

Esta atitude “comunitária”, assente em estratos populares desenraizados vindos recentemente do campo, que o anarco-sindicalismo procurava integrar, traduzia-se em documentos aprovados nos seus congressos, de que a “Organização Social Sindicalista”, tese estratégica aprovada no Congresso Confederal da Covilhã em 1922, tida como a “ carta orgânica do Sindicalismo português” no dizer de Alexandre Vieira, é um exemplo.

Dizia este documento, a determinada altura o seguinte:

O sindicalismo comporta dentro da sua organização todos os órgãos necessários à vida complexa e exigente das sociedades progressistas e desempenha por meio desses órgãos todas as funções indispensáveis à complexa expansão e consoante aperfeiçoamento dessa vida .Contém não só os órgãos de produção mas também todos os indispensáveis à repartição das utilidades a fim de regular o consumo conforme as necessidades de cada qual.

Como organização social completa e integral, basta-se a si própria quer para transformar o actual regime quer para realizar e erigir todas as instituições da sociedade futura(In Vieira, 1974).

Estas expressões de um sindicalismo revolucionário “totalitário”, fechado e que desagradava a muitos anarquistas, reflectiam no entanto o peso que os sindicatos tinham nas estratégias de luta do anarquismo do princípio do século, dando o tom ao que no terreno se procurava fazer.

Tratava-se de uma estratégia de luta ou de uma vontade de que o Mundo viesse a ser gerido pelo sindicalismo? Nos meios libertários haveria pessoas que perfilhavam cada uma destas opiniões, mas dado o desenrolar da história que se seguiu, será a tese estratégica a única a poder ser analisada.

Na verdade, através desta atitude “substitutiva” face às estruturas sociais e políticas de uma sociedade que se pretendia eliminar, os libertários procuravam introduzir elementos desagregadores da ordem vigente, no sentido em que expunham as fraquezas dos regimes que desejavam derrubar, construíam uma linha de propaganda e de combate social através da qual captavam e enquadravam militantes para a sua causa, e erigiam uma sociedade relativamente fechada e pretensamente autónoma que pretendia criar um ambiente cultural de “purificação” e de “espiritualidade” de onde viria a surgir o “Homem Novo” fruto de uma “educação integral” modelada pela maneira de ver o mundo em que assentava o ideário anarquista.

Parecia tratar-se de uma mistura entre uma proposta de integração alternativa dos meios sociais marginalizados pelo desenvolvimento económico e político do capitalismo do princípio do século e uma proposta de socialização totalizante, fundada numa ética religiosa e milenarista, como nos lembra o clássico James Joll, antes por nós citado.

É pois nesta combinação entre a proposta de construir um mundo novo assente nas ruínas do antigo, de integrar e juntar os estratos sociais sem rumo numa alternativa política sem fim à vista, mas que seria construída no seio de uma sociedade fechada e totalitária, que emerge o discurso sobre a escola e a educação.

3. O caminho para a acção: as escolas dos sindicatos operários no primeiro quartel do século XX.

No princípio do século XX, quer republicanos quer anarquistas fizeram da educação uma profusa utilização inserindo-a numa estratégia de luta contra o regime monárquico, ou mobilizando-a como parte de uma análise que apontava, quer o analfabetismo quer a escolaridade obrigatória e “oficial”, como uma arma de domínio político por parte da “Burguesia”.

De uma reacção de denúncia do mal, passava-se para uma atitude substitucionista segundo a qual nada haveria a esperar “deles” (do Estado), pelo que teria de ser “o povo” a fazer as suas próprias escolas.

Algumas citações extraídas da imprensa operária de expressão libertária da altura permitir-nos-á acompanhar a evolução e os traços dominantes da sua atitude para com a educação e a escola.

A primeira destas citações, datada de 1904, resume o desencanto do mundo militante operário face à educação que existia, e traça de uma forma límpida aquele que viria a ser o comportamento dos libertários face ao problema da escola:

A escola de hoje mais se assemelha a uma caserna do que a uma instituição encarregada de fornecer à sociedade homens livres e úteis (...). O professor, salvo honrosas excepções é o carrasco e o verdugo da criança quando devia ser o seu pai espiritual. É verdade que a instrução, tal como está preparada, tem por fim, não fazer homens compreendedores dos seus direitos dentro da sociedade, mas autómatos que se prestem a soldados para defesa da sociedade, bolsas para o pagamento de impostos...escravos que mourejem dia-a-dia para que os zangãos sociais folguem e se divirtam (...). Há portanto, a conveniência da parte de quem dirige a educação que ela se mantenha na mesma.(...) a nós cérebros libertos da instrução dogmática cabe-nos o dever não de pedir ao Estado que remodele a instrução, o que ele nunca fará, mas de criarmos escolas(...) fundadas na moderna pedagogia...Um esforço pois, que o interesse é nosso e dos nossos filhos(In O Metalúrgico, nº 25, 1904).

A segunda destas citações extraídas do órgão dos trabalhadores da construção civil em 1915, é de um tempo em que as escolas montadas pelos sindicatos são cada vez mais numerosas, e reforça esta linha de rumo.

Diz-se nela o seguinte:

Mandai à escola os vossos filhos e ide vós próprios porque o homem que atravessa a vida não conhecendo mais do que as ferramentas com que ganha o sustento, não deixará jamais de ser um escravo. Lembrai-vos que a burguesia treme apavorada ao lembrar-se que os trabalhadores procuram instruir-se, porque uma escola fundada dentro de uma associação operária é mais uma enxada na cova que os há-de sepultar e com eles a tirania (In O Construtor, nº 84, 1915).

Oito anos mais tarde, podemos ouvir o seguinte da parte de um dirigente sindical que preside à inauguração do ano lectivo de uma escola sindical:

O que devemos fazer? Contribuir para que esta e outras escolas mantidas pelos sindicatos não desapareçam mas (...) pelo contrário se robusteçam, para os nossos filhos se puderem educar livremente sem que exista a mentira e a hipocrisia que os reaccionários vão infiltrando não só nas escolas particulares mas nas oficiais também (In A Batalha, nº1480,1923).

Finalmente uma última citação, de um tempo em que, por via da crise económica e política que irá dar origem ao começo da ditadura em 1926, e por via também da concorrência que o jovem Partido Comunista Português lhe move no meio operário, a Confederação Geral do Trabalho de inspiração anarco-sindicalista se encontra já numa situação delicada

Em Setembro de 1925, no último Congresso Confederal da C.G.T, o qual teve lugar em Santarém, é aprovada uma “Tese sobre Educação” que tinha sido discutida três anos antes num anterior Congresso, mas que não tinha chegado à fase de aprovação.

Esta tese, que consagra ao mais alto nível aquilo que parecia ser um interesse por parte dos sindicatos anarco-sindicalistas relativamente à educação e que se apoiava nas escolas que iam mantendo e criando, diz-nos, em linhas gerais o seguinte:

A educação deve ser obra dos próprios trabalhadores, únicos depositários de uma ideologia que está de acordo com as leis naturais da sociologia (...).

O Congresso convida as Uniões de Sindicatos (...) a fundar, organizar e pôr a funcionar, desde já, dentro dos limites das suas possibilidades:

a) Escolas Primárias de educação integral sob o tipo-modelo de Escolas-Oficinas ou Escolas de Trabalho, para educação geral e especial dos filhos dos seus associados;

b) Institutos de Educação (tipo de Universidades Populares) (Sousa, 1976, p.172)

De seguida são indicados os caminhos práticos a percorrer para levar esta tese adiante.

Como dissemos antes este tipo de discurso é acompanhado de um esforço de construção e de organização de um mundo escolar sindical embrionário que se começa a tornar mais visível a partir de 1916.

De facto é neste ano que aparece a primeira “Comissão Escolar” constituída por delegados eleitos nas várias delegações lisboetas da Associação de Classe da Construção Civil, e a partir daqui até 1926, quase todos os Sindicatos ou Uniões de Sindicatos (os Sindicatos Únicos), passam a inscrever nos seus estatutos a existência de Comissões Escolares, cujas funções vão desde a organização e gestão de algo que cada vez se assemelha mais a uma rede, embora pequena de escolas sindicais, até à vigilância ideológico-educativa, “... *procurando educar pelos métodos racionais aconselhados pela pedagogia moderna os operários metalúrgicos e os seus filhos...*”, como vem escrito nos estatutos do Sindicato Único Metalúrgico, aprovados em 1919, e transcritos em “O Eco Metalúrgico” nº2 de 1927.

Mas quais os ideais político-pedagógicos destas escolas, qual a distância entre esses ideais e a prática que lhes foi possível, quantas destas escolas funcionaram de facto, em suma o que foram estas escolas?

4. Utopia e realidade: Traços de carácter das escolas dos sindicatos operários do princípio do século XX

Começando pelo fim, detectamos na imprensa operária que nos foi possível consultar referente aos anos que decorrem entre 1917 e 1927, 41

destas escolas, 25 das quais se localizavam em Lisboa e na Margem Sul, 7 no Alentejo, 5 no Porto, 2 na zona Centro e 2 no Algarve (Candeias, 1994).

Do ponto de vista da distribuição por sectores laborais, 29 destas escolas estavam sedeadas em sindicatos ou uniões de sindicatos operários, 5 encontravam-se em sindicatos do sector de serviços, 4 (todas no Porto) em “Bibliotecas e Centros de Estudos Sociais” e 3 em sindicatos de trabalhadores rurais.

Para que as tivéssemos incluído nesta listagem, teriam que ser escolas referenciadas pelo menos 2 vezes no espaço de dois anos na imprensa a que tivemos acesso, e tudo indica que não se trata de mais do que uma amostragem, visto que a maioria da imprensa sindical que consultamos se projectava geograficamente em Lisboa e na Margem Sul do rio Tejo.

O número de crianças que em média frequentava tais escolas foi por nós estimado entre trinta e quarenta por escola, casos havendo em que tal cifra se elevava a 70, como na escola da Associação de Classe da Construção Civil da Palma, em Lisboa no ano de 1917, ou mesmo a 130 alunos entre adultos e crianças, distribuídos por dois professores na escola Francisco Ferrer criada e mantida pela União dos Sindicatos Operários de Évora segundo informação prestada no nº1 do jornal “A Aurora Social” do ano de 1919. Difícil é pois dizer com exactidão o número de crianças que por estas escolas passaram, porque difícil é também saber quantas destas escolas existiram e durante quanto tempo.

Tratava-se de escolas que na sua maioria, preparavam crianças para os exames da 3ª ou 4ª classe, e da 5ª classe ou seja, para o Diploma de Instrução Primária Elementar (3ª ou 4ª classe segundo as mudanças que foram tendo lugar durante a 1ª República) ou Complementar (5ª classe).

Enquanto que os exames da 3ª ou 4ª classe podiam ser prestados na escola, perante um júri sancionado e aprovado por um inspector de circulo, já os exames da 5ª classe eram prestados em Escolas Nacionais e na presença de inspectores.

Daqui podemos tirar várias conclusões.

A primeira destas conclusões, é a de que na sua generalidade, os programas seguidos por estas escolas seriam os mesmos que os das suas congéneres do Estado. Desta óbvia conclusão pouco mais se poderá avançar, visto que estes programas eram extremamente vastos, raro sendo os professores que os cumpriam integralmente, além de que pelo seu vago conteúdo, permitiam pedagogias diferenciadas de caso para caso, dependendo e mais uma vez, do professor e dos seus ideários.

A segunda conclusão é que tal diferenciação pedagógica, no caso de ela existir, e nós estamos em crer que pelo menos na maioria dos casos ela existiria, se poderia exprimir melhor nos programas da Instrução Primária Elementar os quais culminariam num exame na própria escola, portanto

“em casa”, do que nos programas que levavam à 5ª classe que terminavam com um ameaçador e intimidatório exame nacional prestado numa escola “do Estado”. De qualquer das formas, raras eram as crianças do povo que na altura, tendo a sorte de estarem na escola, mais faziam do que a escolaridade obrigatória, que era precisamente a escolaridade elementar.

Vejamos como um destes exames de 3ª classe, que decorreu na escola da secção sindical da construção civil da Palma no ano de 1917 nos foi descrito pelo jornal “O Construtor” n.º 210 do mesmo ano:

A festa principiou pelas 13 horas com o exame de passagem de classe, sendo o júri constituído pelos senhores Borges Grainha e José João do Amaral, membros da liga contra o Analfabetismo, estando presentes os professores João Lima Costa e a senhora Maria do Carmo Groom. Os alunos prestaram provas sendo distinguido com vários livros o aluno que mais se distinguiu, Luís Vasques. Borges Grainha felicitou os professores desta escola pela forma como souberam aproveitar o seu tempo educando os deserdados da fortuna (in “O Construtor” n.º 210, 1917).

Este júri em que pontificou o professor de liceu, Maçon, escritor e tribuno anti-clerical Borges Grainha, e que teve que ser sancionado por um inspector de circulo, mostra como uma parte destes inspectores eram flexíveis, senão mesmo simpatizantes destas escolas populares ligadas aos sindicatos.

Se os anarquistas eram contra os exames, pouco mais podiam fazer quando se tratava de credenciais pragmáticas para crianças que dotadas de um diploma teriam possibilidades de ascensão social diferentes das que o não tinham, argumento a que os próprios pais das crianças seriam sensíveis. Mas que se chegue a dar prémios aos melhores examinados, eis algo que não passaria por exemplo pela cabeça de uma das figuras tutelares destas escolas, o pedagogo catalão Francisco Ferrer. A ironia de tudo isto reflecte-se no tipo de prémios dados aos alunos, que na mesma escola, mas uns anos depois, em 1920, se distinguiram nestes exames: “A Paixão de Ferrer” e “A Escola Moderna de Barcelona”.

Eram estas escolas diferentes, do ponto de vista pedagógico, das escolas do Estado que tanto eram por elas criticadas?

Do pouco que sabemos, visto que depois da ditadura nada delas restou, pensamos que sim.

A primeira destas diferenças era a distância em termos sociais a que, por contraste com as imperiais e sisudas escolas do Estado, estas crianças se encontravam. Na verdade, estas eram as escolas escolhidas e frequentadas livremente pelos seus pais, muitos dos quais estariam também sindicalizados, e frequentariam os espaços em que os seus filhos estudavam e isto por si só poderia marcar uma enorme diferença.

Elas eram também e visceralmente contra os castigos físicos, e esta posição de princípio era de tal forma levado a sério que o facto de um professor destas escolas ter batido em alguns dos seus alunos foi considerado suficientemente sério para que a União dos Sindicatos de Lagos levasse o caso aos órgãos de topo da União Operária Nacional a estrutura nacional do Movimento Operário que antecedeu a C.G.T., a qual nomeou uma comissão para estudar o incidente.

Estas escolas, tinham também, uma espécie de “escola-piloto” que lhes foi servindo de modelo, que foi a Escola Oficina n.º 1, sobre a qual a bibliografia é já relativamente abundante, pelo que nos dispensamos de a referir com mais pormenor (Candeias, 1994). Sem terem tido possibilidades, nem meios para fazerem o que Adolfo Lima e Luís da Matta fizeram da Escola Oficina n.º 1, é no entanto sintomático que na “tese sobre educação” votada no Congresso Confederal de Santarém, as referências às escolas ideais do futuro, se baseiem explicitamente nesta escola.

Finalmente, elas baseavam-se num credo pedagógico-político que tomou a designação de “Racionalismo Pedagógico”, assente numa revisão crítica e socialmente empenhada das teorias da Educação Nova do princípio do século, teorias essas que procuravam assentar os processos de aprendizagem em metodologias activas que motivassem o aluno e instaurassem um clima de liberdade nas escolas que contrastasse com o inimigo ideológico do tempo, a “educação tradicional”. Este credo pedagógico-político sintetizado a partir da obra do pedagogo catalão Francisco Ferrer, era, na opinião de Péré Solá constituído pelos seguintes elementos:

a) O racionalismo livre-pensador do século XIX; b) O cientismo positivista; c) A crítica social libertária sobre o papel da educação e da escola. Este último aspecto – a crítica social anarquista – imprimirá a imagem de marca a quase todas as realizações da Escola Moderna (Solá, citado por Candeias, 1987, p.360).

Esta crítica social de extracção anarquista, e neste caso de um anarquismo profundamente envolvido nas lutas sindicais do princípio do Século, teria dado a estas escolas um carácter militante que evidentemente, constituiria outro dos traços demarcantes face às “Escolas do Estado”, mas que seria alvo da crítica de outros anarquistas como antes sugerimos e as palavras escritas pelo pedagogo libertário Emílio Costa em “O Germinal” n.º 8 de 1916 no-lo confirmam:

Como o ensino racional fora perseguido começou-se a chamar de “racional” toda a propaganda revolucionária feita às crianças na escola. (...) Não é por se ser bom sindicalista ou bom anarquista que se sabe dirigir uma escola (...) Entretanto fundem-se escolas se há meios para isso, mas sem etiqueta... e sem querer fazer das crianças pequeninos revolucionários cheios de doutrinas humanistas e emancipadoras (in O Germinal, n.º 8, 1916).

E aqui se percebe bem a grande contradição dos anarquistas quando praticam a educação, mas também, quando se encontram perante a perspectiva de tomarem o poder, como foi o caso em algumas ocasiões durante a Guerra Civil Espanhola. Eles hesitam sempre entre a sua própria ética, que abomina a ideia de “doutrinação”, como o cuidado posto por Adolfo Lima e os pedagogos da Escola Oficina n.º1 exemplifica; e uma atitude “militante” própria de quem se encontra imerso em plena luta social, de que o exemplo máximo é a obra de Francisco Ferrer, que eles em geral tanto veneram, mas, por quem, por exemplo Adolfo Lima, claramente desconfiava.

Esta ambiguidade muito humana de um movimento muito pouco “homogéneo” e “disciplinado” permitir-nos-á manter o *suspense* em relação uma corrente política que persistindo nas suas dúvidas, ainda assim conseguiu ter um papel fundamental nos domínios sociais, políticos e educativos durante o século XIX e primeiro terço do século XX. Mas, por outro lado, será esta ambiguidade que também nos permitirá encontrar no anarquismo exemplos para tudo, desde um catálogo de atitudes generosas e verdadeiramente em linha com o mais profundo respeito pela liberdade e autonomia da pessoa, até ao mais puro militantismo, que em nome de um ideal podia sacrificar o que fosse preciso, como o fizeram muitos outros revolucionários da Modernidade.

Assim, e para o caso português, entre o sonho de mudar o mundo, a realidade de uma população urbana que via na escola um pragmático caminho para viver melhor e as insuficiências de um Estado que tardava em responder à procura de educação por parte do povo, os anarquistas foram encontrando um espaço de afirmação, também na educação, espaço esse que vem a terminar de forma progressiva mas dolorosa, pelo natural desenvolvimento do Estado Moderno português que se dá no contexto do Estado Novo, um regime ditatorial que os ilegaliza e persegue.

Deixaram um traço romântico, como antes sugerimos, provavelmente porque nunca em Portugal ou em qualquer outro país, com a breve e conturbada excepção espanhola, chegaram a ter um acesso directo ao poder por muito tempo, ao contrário do que se passou com os Comunistas. Se tal tivesse sucedido teríamos nós esta imagem benévola que deles guardamos, ou as raízes “milénaristas” em que baseavam a sua forma de ver o mundo tê-los-ia conduzido ao opróbrio que marcou os outros regimes totalitários do século XX?

Bibliografia:

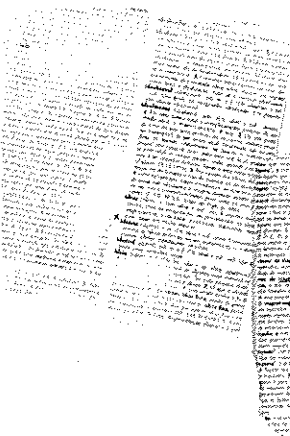
- Archer, M. *Social origins of educational systems*. Londres: Sage Publications, 1987.
Brandão, R. *Os operários*. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1984.

- Candeias, A. As escolas operárias portuguesas do 1º quarto do século XX. *Análise psicológica*, n.º3, série V, 327-362, 1987.
- Candeias, A. *Educar de Outra Forma: a Escola Oficina N.º 1 de Lisboa*. 1905-1930. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- Candeias, A. Traços marcantes da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In A. Candeias, A. Nóvoa & M.H. Figueira (Orgs) *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos 1923-1941*, pp. 13-24. Lisboa: Educa, 1995.
- Candeias, A. Traços da educação libertária no Portugal do princípio do Século" in *Utopia*, n.º 5, 37-45, 1997.
- Candeias, A. Modelos alternativos de escola na transição do século XIX para o século XX. In Cynthia Pereira de Sousa e Denise Barbara Cattani (Orgs), *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*, pp.131-141. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.
- Candeias, A. Modernidade e cultura escrita nos séculos XIX e XX em Portugal: População, Economia, Legitimação Política e Educação. In A. Candeias (Org.) *Modernidade, Educação e Estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza* (pp. 53-113). Lisboa: Educa, 2005.
- Candeias, A. Inovação, Ruptura e Continuidade na 1ª República: um balanço crítico sobre a Educação, in *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 18, 211-231, 2006.
- Carr, E.H. *A revolução Bolchevique, 1917, 1923*. Porto: Edições Afrontamento, 1977, 1979.
- Crossman, R. (org). *The God that failed*. Columbia University Press: New York and Chichester, 2001.
- Dietrich, T. *La Pédagogie Socialiste*. Paris : François Maspero, 1973.
- Dubar, C. *La socialisation*. Paris: Armand Colin, 2002.
- Dupeux, G. La III éme République: 1871-1914, les enfances de la démocratie bourgeoise. In Georges Duby (Org), *Histoire de la France, des origines à nos jours*, pp.738- 763. Paris: Larousse, 1995.
- Elias, N. *O processo civilizacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989, 1990.
- Fonseca, C. *Para uma análise do movimento libertário e da sua história*. Lisboa: Antígona, 1988.
- Freire, J. *Ideologia, ofício e práticas sociais. O anarquismo e o operariado em Portugal*. Lisboa: ISCTE, tese de Doutoramento, 1988.
- Gaddis, J. *The Cold War*. London: Penguin Books, 2005.
- Gellner, E. *Nações e nacionalismo*. Lisboa: Gradiva, 1993.
- Guérin, D. *Ni Dieu ni Maître: anthologie de l'Anarchisme*. Paris: François Maspero, 1980.
- Gray, J. *A morte da Utopia*. Lisboa: Guerra e Paz, 2008.
- Harp, S. L. *Learning to be loyal: Primary schooling as Nation building in Alsace and Lorraine, 1850-1940*. Dekalb: Northern Illinois University Press, 1998.
- Hobsbawm, E. J. *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- Hobsbawm, E. J. *A era dos extremos: história breve do século XX, 1914-1991*. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

- Joll, J. *Anarquistas e anarquismo*. Lisboa: Dom Quixote, 1970.
- Joll, J. *A Europa desde 1870*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- Judt, T. *Pós Guerra. História da Europa desde 1945*. Lisboa: Edições 70, 2005.
- Lindenberg, D. *A internacional comunista e a escola de classe*. Coimbra: Centelha, 1977
- Macmillan, M. *Paris 1919: six months that changed the world*. New York: Random House, 2002.
- Martins, H. (1998). *Classe, status e poder*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Meyer, J.; Kamens, D. e Benavot, A. (orgs.). *School Knowledge for the masses. World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Londres: Falmer Press, 1992.
- Nettl, J. P. The State as a conceptual variable. In J. A. Hall (org.), *The State: critical concepts*, Vol. I (pp. 9-36). Londres e Nova Iorque: Routledge, 1999.
- Nóvoa, A. Uma educação que se diz nova. In A. Candeias, A. Nóvoa & M.H. Figueira (orgs) *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos 1923-1941*, pp. 25-41. Lisboa: Educa, 1995.
- Ó, J. R. *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.
- O' Connel, R.L. *História da Guerra, armas e homens*. Lisboa: Editorial Teorema, 1995.
- Peirats, J. *Los anarquistas en la crisis política española*. Madrid: Ediciones Júcar, 1976.
- Perrineau, P. e Reynié, D. *Le dictionnaire du vote*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- Rioux, J.-P. *La Révolution Industrielle*. Paris: Éditions du Seuil, 1971.
- Rose, R. *International encyclopaedia of elections*. Londres: Macmillan, 2000.
- Sousa, M.J. *O Sindicalismo em Portugal*. Porto: Afrontamento, 1976.
- Taylor, F. *O muro de Berlim: 13 de Agosto de 1961 – 9 de Novembro de 1989*. Lisboa: Edições Tinta da China, 2007.
- Ulam, A. *Os Bolcheviques*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1976.
- Vieira, A. *Para a História do Sindicalismo em Portugal*. Lisboa: Seara Nova, 1974.
- Wagner, P. *Liberté et discipline: les deux crises de la modernité*. Paris: Éditions Métailié, 1996.
- Wagner, P. Modernidade, capitalismo e crítica. *Fórum Sociológico*, 5/6 (2ª série), 41-70, 2002.

Imprensa operária de inspiração anarquista consultada:

- A Aurora Social – Órgão da União dos Sindicatos de Évora – 1919-1922, Évora.
- A Batalha – Órgão da Confederação Geral do Trabalho – 1919-1927 (1ª série), Lisboa.
- O Arsenalista – Órgão do Sindicato dos Arsenalistas do Exército – 1914-1917, Lisboa.
- O Construtor – Órgão das classes da Construção Civil e do Operariado em geral -1906-1927, Lisboa.
- O Eco Metalúrgico – Órgão do Sindicato Único Metalúrgico de Lisboa – 1927-1931, Lisboa.
- O Metalúrgico – Órgão das classes Metalúrgicas e do Operariado em geral – 1902-1904, Lisboa.
- O Germinal – Órgão de opinião anarquista, 1915-1918, Lisboa.



Memoria y exilio: el colegio madrid de México y su proyección educativa

Patricia Delgado Granados¹

Resumen

Este trabajo parte de la reflexión sobre la importancia de rescatar la memoria histórica como ejercicio de concienciación del significado de la Historia en el presente, centrándonos para ello en el exilio español a México; destino final para muchos de los expatriados republicanos de la España franquista. En este ejercicio hermenéutico nos aproximaremos, por un lado, al significado y dimensión social del exilio que conlleva el inicio de una nueva etapa, de una nueva vida, en definitiva, de una nueva identidad asentada sobre la ruptura de sus raíces. Y, por otro lado, nos detendremos en la proyección educativa y cultural desempeñada por los exiliados republicanos en México, en concreto, a través del Colegio Madrid.

Palabras claves: Memoria, exilio, Colegio Madrid, México.

Abstract

This paper is a reflection on the importance of recovering the historical memory as an exercise in awareness of the meaning of History in the present, focusing on the exile Spanish to Mexico; destination for many of the expatriate Republicans of Franco's Spain. In this hermeneutic exercise we will come closer, on the one hand, the meaning and social dimension of the exile that he carries the beginning of a new stage, of a new life, established a new identity on the breakdown of their roots. And secondly, we will detain in the educational and cultural projection recovered by the republican exiles in Mexico, in particular, through the Madrid's School.

Keywords: Memory, exile, Madrid's School, México.

(...) en el fondo el olvido es un gran simulacro
nadie sabe ni puede, aunque quiera, olvidar
un gran simulacro repleto de fantasmas
esos romeros que peregrinaran por el olvido
como si fuese el camino de Santiago"
("Ese gran simulacro", Mario Benedetti)

1. Memoria y Exilio

En el ámbito historiográfico han ido emergiendo en los últimos lustros una gran variedad de términos con los que se pretenden analizar la Memo-

¹ Universidad de Sevilla. patdelgado@us.es

ria y la Historia². Aunque ambos conceptos no son equivalentes y existe una “jerarquía” entre los dos, tanto la Memoria como la Historia “*nacen de una misma preocupación y comparten un mismo objeto: la elaboración del pasado*”³. Un pasado protagonizado, en nuestro caso, por la tensión que ha suscitado la recuperación de uno de los episodios más trágicos del Siglo XX, el exilio español de 1939, marcado por la guerra civil y la dictadura franquista, precisamente cuando se cumplen setenta años de la tragedia y del periplo vital de la diáspora republicana⁴; setenta años de un viaje forzoso de miles de españoles por luchar por lo que creían, que fueron perseguidos y desterrados, privándoles de su condición de ciudadano, y obligados a echar raíces en tierras ajenas en busca de una realidad más justa, libre y democrática.

Sin embargo, a pesar de la magnitud y transcendencia del exilio, su estudio sigue siendo un episodio poco explorado “y –al menos en el caso de España– insuficientemente asimilado, lleno de penumbras y cargado de fuerza interpoladora”⁵. Penumbras que se avivan por la indiferencia y la anomia social del ayer desde el presente, en el que los propios mecanismos de elaboración, conformación y difusión de esta memoria colectiva se han ido construyendo desde un pasado binario de “buenos” y “malos”, de “vencidos” y “vencedores”, tejiéndose una historia sesgada y en muchos casos silenciada por “unos” y por

² Sobre la dialéctica acerca de los conceptos de Historia y Memoria remitimos a trabajos como: AROSTEGUI, Julio, “Generaciones y memoria (historia y recuerdo de la España conflictiva)”, en AROSTEGUI Julio (Ed.), *España en la memoria de tres generaciones. De la esperanza a la reparación*. Madrid: Editorial Complutense, 2007, pp. 26-49. ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002. FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, “Usos y dimensión moral de la memoria y el olvido en la Historia de la Educación”, *Sarmiento*, Anuario Galego de Historia da Educación, Vigo, Número 10, 2006, pp. 25-58. GARCÍA CÁRDEL, Ricardo, “La manipulación de la memoria histórica”, *Historia a Debate*, Tomo I, 1995, pp. 291-298. RICOEUR, P., *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta, 2003. SÁNCHEZ LEÓN, P. e IZQUIERDO MARTÍN, J. (Ed.), *En fin de los historiadores. Pensar históricamente en el Siglo XXI*, Madrid: Siglo XXI, 2008.

³ TRAVERSO, Enzo, *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons, 2007, pp. 21.

⁴ Nos gustaría que nuestra modesta aportación sirviera de homenaje a la memoria de nuestro exilio republicano de 1939, un ejemplo de la dignidad ética del millón de españoles que marcharon de manera forzosa de su tierra natal y en muchos casos sin idea de retorno.

⁵ SANCHÉZ ANDRÉS, Agustín y FIGUEROA ZAMUDIO, Silvia (Coord.), *De Madrid a México: el exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*. Madrid: Universidad Michoacana de Universidad de San Nicolás de Hidalgo-Comunidad de Madrid, 2002, pp. 99.

“otros”⁶. Se trata, como denuncia Paul Ricoeur, de reivindicar ante el exceso del olvido o los abusos de la memoria, una *“política de la justa memoria”*.

En este sentido, el presente trabajo pretende aportar elementos de análisis y de reflexión que contribuyan a la recuperación de la memoria del exilio republicano y a la restitución moral de aquellos que sufrieron la represión del franquismo, con objeto de alcanzar *“(…) una más profunda comprensión tanto del pasado como del presente”*. Ambos objetivos responden, como señala el historiador Carr Edward (1961, pp. 106), a la propia relación que se establece entre la historia y la moral, pues van íntimamente conexas. Los datos históricos presuponen cierto grado de interpretación, y las interpretaciones históricas conllevan inherentemente juicios morales o *“juicios de valor”* en los que no se puede ser imparcial. Simeón Vidarte atribuye a Goethe la siguiente frase que sintetiza a nuestro parecer de manera brillante este principio axiológico: *“(…) puedo comprometerme hasta ser sincero, pero no me pidáis que me comprometa a ser imparcial”*⁸. Desde este planteamiento, la historia como disciplina que gestiona la memoria, tiene una importante función crítica en cuanto que ayuda a la ciudadanía a comprender y a situarse en el lugar del “otro”, en el lugar de los “vencidos”, proporcionando herramientas de análisis y de reflexión del pasado, y facilitando en el presente la construcción de una identidad social más integradora y colectiva que nos aleje del discurso de esas dos Españas fragmentadas.

Mirar y recuperar nuestro pasado reciente, lejos de revanchas inútiles, implica, por un lado, un ejercicio de justicia o reparación del daño moral hacia los exiliados y, por otro lado, un ejercicio didáctico de concienciación del significado de la historia en el presente. Conocer los hechos históricos nos permite forjar nuestro propio criterio moral y político, alejándonos de la banalidad y del relativismo moral que producen el desconocimiento de la otra historia social del franquismo. En este sentido, la historia de la educación resulta fundamental. La ausencia en el marco educativo de unos planes

⁶ En las últimas décadas la memoria e historia ocupan un espacio relevante en los distintos campos de conocimiento -sociología, filosofía, política, literatura, historia, etc.-. Desde el ámbito de la historia de la educación, Antonio Viñao lo interpela como una especie de *“giro memorialístico”* en tanto forma de reacción de una época en la que *“parecen haberse incrementado las posibilidades tecnológicas para manipular la memoria y, con ella, el olvido”*. VIÑAO FRAGO, Antonio, *“La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos”*, en *Homenaje al Profesor Capitán Díaz*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2005, pp. 739.

⁷ CARR, Edward H., *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel Historia, 2003, pp. 91. Asimismo, señala que la historia es ante todo: *“(…) un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el pasado y el presente”* (pp. 40).

⁸ SIMEÓN VIDARTE, J., *Todos fuimos culpables*. México: FCE, 1973, pp. 10.

de estudio en los que esté presente de manera específica la historia de la guerra civil y la dictadura franquista, enseñadas en todas sus dimensiones: exilio, destierro, prisión, depuración laboral, marginación social, expolio, etc., implica un déficit de responsabilidad en materia de política educativa y el favorecimiento de una situación de tibieza hacia lo que conlleva “volver la vista atrás” y, con ello, tomar conciencia histórica de lo que supuso el exilio español de 1939. Además, como indica Fernanda Mancebo (2008, pp. 12), forman parte imprescindible del legado moral e intelectual de cualquier ciudadano. Y es que, como señala Juan Manuel Fernández Soria (2008, pp. 19), el silencio, la desmemoria y el ocultamiento, contribuyen a la uniformidad del pensamiento, de las personas, de la cosmovisión del mundo y de la vida, a la desmovilización, a la ausencia de subversión y de transformación social, en definitiva, a la despolitización. El silencio es un arma eficaz y mortífera para las ideas, ya que debilita toda pretensión de autonomía, reflexión y análisis, deteniendo el intercambio de pensamientos, en el que un pensamiento colectivo puede llegar a concretarse y, con ello, sofocando la construcción de una identidad personal y colectiva.

En este sentido, la recuperación de la memoria de este colectivo conlleva el aprendizaje y la comprensión de unos hechos históricos en muchos casos desconocidos, en otros olvidados y callados pero, sobre todo, implica un ejercicio de análisis, reflexión, duda, e inclusive, cuestionamiento del pasado enfrentándolo a lo que Walter Benjamin denomina la “*violencia mítica*”. Para este autor uno de los aspectos fundamentales que debemos aprender de los errores y de las catástrofes humanitarias del Siglo XX, como fue la guerra civil española, es que los sistemas políticos que han valorado más las causas que las víctimas no pueden encontrar amparo en la ética⁹. La memoria del exilio es una memoria de costos humanos y sociales más que de casuísticas coyunturales. Es la historia social y personal de miles de exiliados que padecieron directamente la acción punitiva del franquismo; la historiografía recuperada de miles de intelectuales olvidados por la dictadura

⁹ BENJAMIN, Walter, “Hacia la crítica de la violencia”, en *Obra Completa II/I*, Madrid: Abada, 2007, pp. 187.

¹⁰ Aróstegui nos recuerda, en su prólogo sobre *España en la memoria de tres generaciones*, que la actual democracia debería cerrar este capítulo de nuestra historia reciente de una manera justa y razonable mediante la apuesta decidida de una política de reparación. Asimismo, reivindica la vigencia del Informe NIZKOR, firmado por 17 asociaciones, que pide declarar por Ley la nulidad de todas las acciones legales de la dictadura franquista, haciendo mención expresa a las Resoluciones de las Naciones Unidas, adoptadas por unanimidad por la Asamblea General de la ONU, el 9 de febrero de 1946, y a su carácter criminal según las normas de derecho internacional. AROSTEGUI, Julio (Ed.) *Op. cit.*, pp. 12.

de Franco que, en su lugar, empleó el discurso de la nostalgia de la España de los Reyes Católicos y del Siglo de Oro¹¹. Es, en definitiva, una forma de saldar la deuda democrática con quienes lucharon por la libertad y pagaron injustamente por ello; "(...) *una forma de rehabilitar a quienes las padecieron, de devolverles la memoria y la dignidad que se les arrebató*"¹².

Pero si importante es rescatar la memoria del olvido no lo es menos la interacción que debe producirse con la propia sociedad a la que finalmente va destinada, porque precisamente es la sociedad, y sus instituciones, las que tienen que expresar el reconocimiento de una deuda¹³ y reparación moral con quienes sufrieron la falta de libertades. En España, tras años de silencios y penumbras, se han puesto en marcha diversas iniciativas sociales, políticas y judiciales¹⁴ que han generado a su vez un interesante debate social y político acerca de la necesidad de recuperar la memoria o, por el contrario, en palabras de Vicenç Navarro, "*pacificar*" a la ciudadanía a través del olvido¹⁵. Ahora bien, en este debate que atañe a casi todos los ámbitos relacionados con el estudio, la divulgación y el uso público del pasado, se han alzado voces influyentes de la vida política e intelectual del país oponiéndose a la recuperación de la memoria, concretamente de ese periodo histórico, argumentando que las atrocidades se cometieron por ambos bandos y que su conocimiento supondría "*abrir cicatrices ya cerradas*"¹⁶. No obstante, según consta en el Preámbulo de la Ley de Memoria Histórica, el espíritu de la misma es precisamente: "*cerrar viejas heridas aún abiertas*" entre los españoles, y "(...) *dar satisfacción a los ciudadanos que sufrieron, directa-*

¹¹ Historiadores de la talla de Menéndez Pidal, Altamira, Américo Castro, entre otros, se vieron obligados a exiliarse. GARCÍA CÁRDEL, Ricardo, "La manipulación de la memoria histórica", en *Historia a Debate*, Tomo I, 1995, pp. 291-298.

¹² FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, "Usos y dimensión moral de la memoria y el olvido en la Historia de la Educación", *Sarmiento*, Anuario Galego de Historia da Educación, Vigo, Número 10, 2006, pp. 31.

¹³ La palabra deuda tiene varias acepciones. El diccionario de la RAE la define como "*la obligación que alguien tiene de pagar, satisfacer o reintegrar a otra persona algo, por lo común dinero*". "*Obligación moral contraída con alguien*". Por lo tanto, hablar de deuda es hablar de una obligación de corresponder a algo, de satisfacer o devolver algo a alguien; un compromiso social contraído, en nuestro caso, con aquellos que sufrieron la represión franquista a través del exilio. Entendemos la deuda histórica no solo como una cuestión política, sino sobre todo social y moral.

¹⁴ Como las llevadas a cabo por la Asociación de la Recuperación de la Memoria Histórica, la aprobación de la Ley de 26 de diciembre de 2007 de Memoria Histórica (Ley 52/2007) o la iniciativa judicial del juez Baltasar Garzón de localizar a las víctimas del franquismo.

¹⁵ NAVARRO, Vicenç, "Recuperar o corregir la memoria histórica", *El País*, jueves 21 de septiembre de 2006, pp. 17.

¹⁶ *Ibidem*.

mente o en la persona de sus familiares, las consecuencias de la tragedia de la guerra civil o de la represión de la dictadura". Aunque consideramos que al reducir la "memoria histórica colectiva" a una simple recuperación de la "memoria personal y familiar" se está reconvirtiendo la represión sistemática y colectiva, permitida por el régimen franquista hacia los "desafectos al régimen," en meros enfrentamientos o injurias individuales.

Por otro lado, en este tímido y tardío "reconocimiento moral"¹⁷ hacia lo que supuso la dictadura se han obviado, por ejemplo, las consecuencias más inmediatas de la represión¹⁸. El abandono forzoso de miles de personas de su país de origen, de su entorno vital donde habían construido su identidad, teniendo que rehacer sus vidas a partir de la nostalgia, la provisionalidad y el desarraigo, ha sido una de las consecuencias más trágicas de la guerra civil y la dictadura franquista. Como apunta Alicia Alted (2005, pp. 392) el exilio de 1939 no sólo implicó el desplazamiento geográfico de miles de españoles, sino también el existencial y el espiritual, marcado por grandes dosis de premura, indefensión y precariedad. Jorge Luzuriaga (1964, pp. 346) lo expresa magníficamente cuando expone que el sentimiento de desarraigo de todo exiliado se traduce en "no pertenecer el desterrado a la comunidad en que vive, aunque sin duda participe de ella". Un sentimiento que produce a su vez una imperiosa necesidad por rescatar del olvido la memoria personal del exilio con objeto de reconstruir el pasado y recuperar las raíces identitarias. Es un ejercicio de auto-retrospección que se convierte en muchas ocasiones en la razón misma del viaje. Es decir, es cuando el sentimiento de provisionalidad que acompaña a todo exiliado se torna definitivo y adquiere una nueva proyección existencial: construir la propia historia personal y social de su exilio, rememorando su pasado pero, esta vez, desde otro prisma vivencial, desde otro espacio vivido, desde otro tiempo. En ese proceso reconstructivo y, en cierto modo, reconciliador con el pasado se pretende descifrar el laberinto de sus propias señas de identidad. En este sentido, la historia, la

¹⁷ En el Preámbulo de la Ley de Memoria Histórica se especifica que: "(...) no es tarea de la ley, o de las normas jurídicas en general, fijarse el objetivo de implantar una determinada 'memoria histórica', de que no le corresponde al legislador construir o reconstruir una supuesta 'memoria colectiva'. Pero sí es deber del legislador, y cometido de la ley, consagrar y proteger, con el máximo vigor normativo, el derecho a la memoria personal y familiar como expresión de plena ciudadanía democrática".

¹⁸ Únicamente en su Disposición adicional séptima se amplían los derechos de los exiliados que tuvieron que abandonar su país de manera forzosa, al contemplar la posibilidad de recuperar u obtener la nacionalidad española aquellos hijos y nietos de españoles exiliados por razones políticas o económicas, entre el 18 de julio de 1936 y el 31 de diciembre de 1955 (fecha en la que el gobierno ha fijado el final de la inmediata posguerra).

memoria histórica, empieza precisamente cuando se define la propia memoria colectiva; es decir, la de los exiliados.

La investigadora Dolores Pla, en su estudio sobre la emigración republicana en México, pone de manifiesto que la emigración española ha sido una de las más dolorosas en la historia de las migraciones¹⁹. La evacuación forzosa al extranjero, la repatriación, la permanencia definitiva de algunos en los países de acogida, los retornos tardíos de otros. La tragedia que para muchos de sus protagonistas significó ser los “vencidos” ha ido produciendo unos sentimientos de melancolía y desarraigo que parecen acompañarles hasta el fin de sus días. También es cierto que lejos de la propia voluntad de exiliarse existía un enorme deseo de supervivencia y de superación, planteándose el viaje como una experiencia redentora, una oportunidad de descubrir nuevos espacios de convivencia²⁰. El profesor valenciano Vicente Llorens (1975, pp. 39) resalta que cuando nos aproximamos al análisis migratorio, y muy especialmente al estudio del exilio republicano español de 1939, tan diverso y rico a nivel cultural y científico, debemos partir de la consideración de que:

“Toda emigración tiene un doble aspecto, positivo o negativo, según el punto de vista en que nos situemos al valorarla. Lo que significa una pérdida para el país de origen, puede ser adición valiosa para el país de asilo”

La represión franquista supuso el drama del éxodo, en cuanto a destierro, desarraigo y pérdida de identidad de los exiliados que vieron truncados el sentimiento de pertenencia y permanencia de su lugar de origen. Pero también implicó la posibilidad de viajar y proyectar nuevas inquietudes e iniciativas culturales en un contexto social más abierto y democrático. Así ocurrió en México que se convirtió al poco tiempo en uno de los destinos con mayor número de españoles y uno de los más relevantes internacionalmente en cuanto a proyección cultural, pedagógica y científica²¹. Miles de escritores, editores, artistas, investigadores, médicos, profesores, pedagogos, maestros, científicos, tomaron el camino del exilio hacia tierras mexicanas partici-

¹⁹ PLA BRUGAT, Dolores, *Els exiliats catalans. Un estudio de la emigración republicana española en México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1999.

²⁰ María Teresa León, en su obra biográfica *Memoria de la Melancolía* retrata con gran delicadeza y sensibilidad la amalgama de sentimientos y frustraciones que se producen en el individuo y, por ende, en la humanidad cuando se experimenta el sufrimiento y la tragedia, en este caso de la Guerra Civil y la Dictadura Franquista, deteniéndose en la nostalgia de los exiliados. LEÓN, María Teresa, *Memoria de la Melancolía*. Barcelona: Bruguera.

²¹ No podemos olvidar que México fue el primer país que reconoció oficialmente la República. Este reconocimiento oficial a nivel internacional conllevó a reanudar las relaciones diplomáticas interrumpidas tras la Guerra Civil, en 1939; reconocimiento que se mantuvo hasta 1977.

pando activamente en la construcción económica, social y cultural del país de acogida. Este compromiso de los españoles a favor de la modernización y la prosperidad del pueblo mexicano, se reflejó en la diversidad de perfiles profesionales y en la pluralidad de actividades económicas llevadas a cabo por los republicanos. Fue un exilio que se caracterizó especialmente por su enorme valor cualitativo y que reveló *"la densidad cultural de un país y la de España en 1936 siendo la más alta de toda su historia. Porque el medio siglo 1886-1936 es, sin duda, la segunda Edad de Oro de la cultura española"*²².

Por otro lado, a diferencia de otros países que se habían mantenido al margen o mostraron reticencias y tensiones ante el exilio republicano, el gobierno mexicano apoyó desde el inicio de la Guerra Civil a la República, y acogió fraternalmente al pueblo español²³. El apoyo incondicional del general Lázaro Cárdenas supuso el no reconocimiento de la dictadura franquista como gobierno legítimo y la suspensión de relaciones diplomáticas oficiales con España²⁴. En un principio, las evacuaciones a tierras mexicanas se concibieron con carácter provisional, mientras se libraba la guerra en España. Se pretendía, así, proteger y poner a salvo de los peligros de la guerra al mayor número de ciudadanos que se encontraban en zonas fuertemente castigadas por la misma, especialmente a los niños-as de las familias republicanas. Como señala Vicente Llorens (1975, pp. 17) nunca en nuestra historia se había producido un fenómeno de tal naturaleza y de tales características como el exilio de 1939, convirtiéndose en una llamada de atención a las conciencias internacional acerca del fenómeno de las emigraciones forzosas y de sus consecuencias devastadoras a nivel personal como social. En definitiva, la consecuencia inmediata de la pérdida de la guerra por parte del gobierno legítimo de la República fue precisamente el exilio.

El gobierno mexicano concibió la guerra civil como un problema de política internacional en el que la Sociedad de Naciones debía intervenir en cuanto que

²² MARICHAL, Juan *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*. Madrid: Taurus, 1995. pp. 291.

²³ Así ocurrió en Inglaterra, Suiza y Dinamarca donde los niños-as evacuados fueron reclamados por sus familiares antes de que finalizara la guerra o justamente después, sin que se produjera un proceso de integración o asimilación de las culturas foráneas. Durante la contienda bélica los respectivos gobiernos -inglés, suizo y danés- se mantuvieron al margen de cualquier implicación o acercamiento a los niños-as, creándose incluso en ciertos momentos tensiones que sirvieron de presión para que regresaran a su patria lo antes posible. Cfr. ALTED VIGIL, Alicia, "El 'instante congelado' del exilio de los niños de la guerra civil española", *DEP: Deportate, esuli, profughe. Rivista telemática di studi sulla memoria femminile*, 2005, pp. 270.

²⁴ Desde el 1 de diciembre de 1934 hasta el 30 de noviembre de 1940 el general Lázaro Cárdenas del Río ocupó la presidencia de la nación. Su ayuda al gobierno republicano era consecuencia de su propia política nacional que descansaba en las propias características de la II República.

el gobierno republicano había sido agredido por las potencias totalitarias de Italia y Alemania. Sin embargo, el silencio cómplice de las demás potencias ante el llamamiento de México fue estremecedor, siendo el único país que se aprestó a ayudar al gobierno de la República. Como señala el poeta valenciano Tomás Segovia²⁵ ningún país tuvo la coherencia moral del presidente Cárdenas, quien, desde primeros de agosto de 1936, envió fusiles y víveres, rechazó la propuesta de *"No Intervención"*, y actuó en todo momento al lado del gobierno republicano que había gobernado legítimamente en España²⁶. Su generosidad con el pueblo español supuso una lección mundial frente al fascismo y al nazismo, una forma de romper el silencio cómplice de las grandes potencias, un ejemplo heroico de la solidaridad y universalidad de la democracia²⁷. Tal como se refleja en la contestación de Lázaro Cárdenas a la petición de Juan Negrín, presidente del Consejo del Gobierno de la República, acerca de la ayuda al pueblo español.

"Los republicanos españoles encontrarán en México una segunda patria. Les abriremos los brazos con la emoción y cariño que su noble lucha por la libertad y la independencia merecen (...). Podrán ejercer sus profesiones como si hubieran obtenido sus títulos de nuestras universidades y la Universidad mexicana se honrará abriendo sus puertas a los catedráticos que por amor a la libertad y a la independencia de su país les sea imposible vivir en España"²⁸.

Con ello, la política migratoria mexicana, a diferencia de otros países extranjeros, permitió el ingreso ilimitado de españoles republicanos, concediéndoles la ciudadanía casi de manera automática²⁹. Según consta en la

²⁵ Declaraciones realizadas en la entrevista que el periódico *El País* realizó a Tomás Segovia con motivo del galardón poético del Premio Federico García Lorca. Sábado, 11 de octubre de 2008. El poeta se declaraba *"un niño del exilio"*, a la vez que recordaba que *"(...) aún queda mucha memoria por recuperar"*.

²⁶ Ambos gobiernos firmaron entre 1936 y 1938 *"(...) una serie de contratos en los que se contemplaba sucesivos embarques de material bélico, a cuenta de la deuda que México tenía pendiente con España por el crédito concedido a este país con motivo del Convenio de Construcciones Navales firmado en 1933. No obstante, el Gobierno de la República envió al embajador de España en México elevadas sumas de dinero"*. ALTED VIGIL, A., *La voz de los vencidos*. Madrid: Aguilar, 2005, pp. 202.

²⁷ El gobierno republicano no contó con el compromiso de las democracias europeas, Francia e Inglaterra, mientras que el ejército franquista contó con la ayuda de las potencias fascistas de Alemania, Italia y Portugal. No debemos olvidar que el exilio español implicó una dimensión más amplia: el exilio europeo. España fue la primera víctima del fascismo pero no la única. Cfr. ALPERT, M., *Aguas peligrosas. Nueva historia internacional de la guerra civil española*. Madrid: Akal, 1998.

²⁸ Fragmento extraído de la obra de MALDONADO, Víctor Alfonso, *"Vías políticas y diplomáticas del exilio"*, en: *El exilio español en México, 1939-1982*. México: Salvat-Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 17.

²⁹ SALAZAR, Delia, *La población extranjera en México, 1895-1990. Un recuento con base en los censos generales de Población*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia,

Ley General de Población de los años treinta se necesitaba abatir el escaso crecimiento demográfico a través de tres elementos: la inmigración (principalmente procedente de "*razas afines*"), la repatriación y el crecimiento natural de la población mexicana³⁰. Por otro lado, por aquellos años México contaba con 300 mil desempleados y una situación económica difícil. En 1939 cuando empezó a llegar la mayor parte del éxodo español, ciertos sectores de la población mexicana criticaron la postura de acogida del presidente Cárdenas ante los elevados índices de desempleo y pobreza del país mexicano. No comprendían como existiendo esas tasas de desempleo se daba acogida y empleo a extranjeros, produciéndose situaciones violentas entre autóctonos y foráneos ante la competición en el mercado laboral³¹. Además, las fuerzas conservadoras españolas asentadas en México en los años veinte, los denominados "*antiguos residentes*", iniciaron una campaña de desprestigio hacia los republicanos acusándoles de "*quemar iglesias y asesinar curas*"³².

El exilio del 39 tuvo que lidiar con este colectivo de españoles simpatizantes del alzamiento fascista y contrarios a la integración republicana. Afortunadamente la integración de la mayoría de los exiliados en la sociedad mexicana fue demasiado diferente de la que había sido la tradicional de los españoles en este país. Prueba de ello fue la red de centros educativos creados por el colectivo exiliado, produciéndose una interesante simbiosis hispano-mexicana entre lo autóctono y lo foráneo que ayudaría a forjar las señas de identidad de México con los colegios creados por y para los republicanos. Se fundaron en diferentes lugares a través del apoyo de los dos organismos de ayuda a los exiliados: el Comité Técnico de Ayuda a los Refugiados Españoles (CTARE), la filial en México del Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles (SERE), y la Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (JARE). Con ello, se pre-

1996, pp. 37-39.

³⁰ *Ibidem*, pp. 45. Por otro lado, son interesantes las declaraciones de Cárdenas sobre la situación económica y laboral del país, afirmando que "(...) *los refugiados ibéricos no serán problema para México. Y considera artificial la agitación social que se estaba viviendo*", en La Prensa, México, 27 de julio de 1939.

³¹ Aunque la actitud de Cárdenas hacia la Segunda República fue sumamente generosa ciertos sectores de la sociedad mexicana rechazaron enérgicamente este aperturismo mostrando su descontento y rechazo. A nivel de prensa, sólo los periódicos cercanos al gobierno, como *El Nacional*, se mostraron claramente favorables; mientras que otros, como *El Universal*, tacharon de irresponsable la actitud cardenista por motivos económicos, ya que entraban en competencia con los trabajadores nacionales, y políticos, pues pondría en peligro la paz interna al producirse enfrentamientos entre el propio colectivo de españoles. Cfr. REYES, Alfonso, "Mis gachupines", *El Universal*, México, 15 de noviembre de 1939.

³² Afirmando que existían dos Españas: la de los "*rojos*", que no eran verdaderos españoles, y la de la vieja colonia asentada en México antes que ellos. *Ibidem*.

tendía, por un lado, dotar de plazas escolares a la población infantil española y, por otro lado, contratar y estabilizar laboralmente al profesorado exiliado. Así ocurrió con el Colegio Madrid, convertido con el paso de los años en uno de los centros más fructíferos y con mayor proyección pedagógica de México.

2. El Colegio Madrid de México

Efectivamente, uno de los principales problemas que ocasionó la llegada de los españoles con sus familias fue el tema de la ubicación y la adaptación de estos niños-as en las escuelas mexicanas del Distrito Federal. El primer intento de resolver la escolarización de la población infantil fue mediante la creación de una red de centros educativos constituidos por el propio colectivo de docentes republicanos que asumió desde el primer momento la educación de los exiliados más jóvenes³³. No obstante, este proceso se antojó lento pues requería previamente la estabilidad de los docentes exiliados en el país de acogida. Como señala José María Hernández Díaz (2002, pp. 100) debían, en primer lugar, buscar alojamiento y trasladar consigo a su familia y, por último, reanudar su carrera profesional.

El Colegio Madrid fue una de las últimas instituciones fundadas por este colectivo, y a diferencia de las otras creadas por el SERE, se fundó por iniciativa de la JARE, en 1941, muy especialmente por su presidente, Indalecio Prieto, y su Delegado en México, José Andreu Abelló. La nueva institución se llamaría "*Colegio Madrid*", en homenaje a la capital del Estado español, símbolo además de la resistencia republicana ante la sublevación fascista. La antigua profesora María Luisa Capella (1981, pp. 2), en "*Palabras de María Leal*", rememoraba con motivo del Cuarenta Aniversario de la institución el significado y la proyección ideológica del nombre del colegio.

"En la palabra Madrid, quedaban condensados los recuerdos, la emoción, la nostalgia de la patria lejana (...), en el ánimo de todos estaba grabado el acto heroico de la defensa de Madrid. Madrid, la capital de España, que en su lucha épica y al grito de: ¡No pasaran! Representaba a todos los españoles en su anhelo de justicia y libertad"

³³ Paralelamente, en aquellos años el gobierno mexicano iniciaba un ambicioso programa de construcción de escuelas por todo el territorio nacional. Durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas se sostuvo la tendencia, generada desde una década atrás, de dar prioridad a las distintas modalidades de la educación rural, que fue medular de la política educativa pos revolucionaria. Para el presidente el papel del maestro rural era el más importante del momento y la escuela tenía un valor excepcional para el logro de las demandas del pueblo mexicano, que contaba con altísimos índices de analfabetismo. Cfr. MENESES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964*, México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana, 1988, pp. 23-27.

Desde un primer momento contó con el apoyo incondicional del entonces presidente mexicano Lázaro Cárdenas, al que el colegio lo homenajeó con un suntuoso retrato en recuerdo a su constante labor y ayuda. En palabras del entonces director del colegio se trataba de:

“(…) que nuestros chicos recuerden siempre al hombre generoso que, siendo primer mandatario de su país, abrió las puertas de México a los españoles republicanos que hubieran de abandonar la Patria para liberarse de la preocupación fascista”³⁴

La nueva institución se ubicó en el predio de Empresa Número 2, en el barrio de Mixcoac³⁵. La zona contaba con amplias explanadas rodeadas de arboledas y dedicadas a plantaciones autóctonas y al pastoreo de pequeños rebaños de ganado. También se adquirieron los terrenos anexos que formaban un solo predio en el Número 1 de la misma calle³⁶, iniciando su andadura un 21 de junio, con un total de 440 alumnos, hasta superar en 1975 los 2.500 alumnos³⁷. A lo largo de los años la ubicación del centro sufrió varias modificaciones con motivo de la ampliación de la ratio del alumnado. El chalet que se dedicó a las clases era de estilo francés y de tres plantas, denominado por los alumnos “*El Castillo*” por su suntuosidad y grandeza. A partir de 1979 el colegio cambió su ubicación a las actuales instalaciones en la Colonia de Tlalpan, contando con más de 60.000 metros cuadrados de terreno para sus instalaciones deportivas, artísticas y culturales.

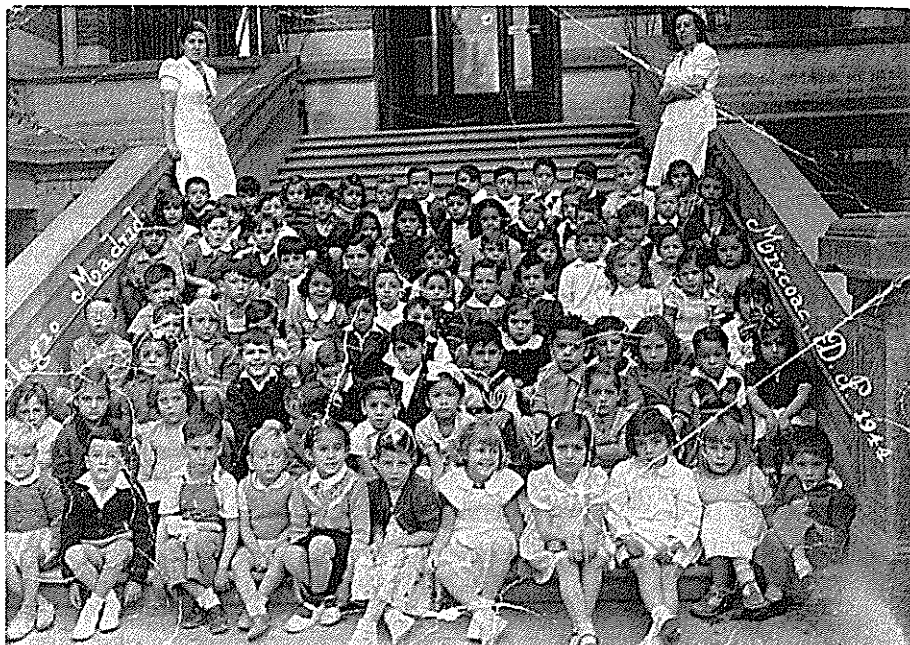
A nivel económico la educación era gratuita, por lo que el alumno era becado en su totalidad. Hasta la década de los setenta se estableció un fideicomiso con Nacional Financiera por el que tenían que dedicar sus muebles e inmuebles sólo para fines docentes y sostenerse con los medios económicos que obtuviera directa o indirectamente. A partir de esta fecha el centro empezó a sostenerse con sus propios ingresos.

³⁴ ACM, Caja 1, Expediente 15, 27 de marzo de 1942.

³⁵ según consta en la escritura correspondiente, se adquirió por la cantidad de 120 mil pesos, el 24 de abril de 1941, a través de las gestiones realizadas por José Andreu Abelló. Cfr. ALBA PASTOR, María, *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*, México: Colegio Madrid, 1991, pp. 60.

³⁶ A partir de 1952 el Comité Ejecutivo de Planificación de la Zona de Mixcoac informó de la necesidad de vender el lote del Colegio Madrid, con superficie aproximada de 2050 metros cuadrados. La adquisición incluía sus edificios, el enorme chalet de estilo porfiriano, el primer “*Castillo*”, adquirido en 1941. Las obras se pospusieron hasta 1958 cuando el viejo chalet fue derribado y sus frondosos jardines convertidos en dos avenidas, Extremadura y Patriotismo. El colegio quedaría dividido en tres partes. *Ibidem*, pp. 111-112.

³⁷ En 1951, el centro contó con 860 alumnos. En 1960, con 1454. En 1971, con 2156. En 1973, 2315 alumnos hasta llegar en 1975 a la cifra de 2511. Archivo del Colegio Madrid (ACM), Colegio Madrid, México D.F., Caja 1, Expediente 9, Legajo 1/128.



Grupo de alumnos-as de Educación Infantil del Colegio Madrid posando en la suntuosa fachada del edificio de Mixcoac. Curso escolar: 1943-1944.

"En caso de que sus ingresos no sean suficientes para mantenerse, el fideicomiso se considera irrealizable y el acuerdo concluido. En este último caso, Nacional Financiera enajenaría los bienes y el productor de los mismos se lo entregaría al gobierno republicano español. Si éste desapareciera o el mexicano reconociera otro distinto, éste podría reclamar los bienes en calidad de sucesor o sustituto"³⁸.

En 1949 se renovó el fideicomiso, designándose un Comité Técnico como órgano auxiliar de Nacional Financiera, que sería designado por el gobierno de la República española, estipulándose que dos de sus miembros serían siempre de nacionalidad mexicana³⁹. Desde el principio, dicho comité contó con plena libertad para administrar los fondos del colegio, siempre que no modificara la naturaleza del destino para la que fueron creados ni interviniera en las modificaciones que determinara el gobierno republicano. No obstante,

³⁸ Se firmó el 17 de marzo de 1947. ACM, Caja 5, Documentos, 1972. Antonio Martínez Báez, "*Consideraciones sobre algunos problemas jurídicos que suscita el contrato fiduciario del Colegio Madrid de México*".

³⁹ Archivo General de Notarías del Distrito Federal de México, "*Testimonio de la escritura de protocolización del Acta de la Asamblea*", 6 de junio de 1967. El primer Comité Técnico del colegio, designado por la JARE se constituyó con los siguientes miembros: Jesús Revaque (director del colegio), Juan de los Toyos (administrador) y Jaime Roig (médico).

las dificultades financieras para sostener la institución hizo peligrar su continuidad produciendo situaciones de gran crispación entre el profesorado y las familias republicanas que tenían matriculados a sus hijos⁴⁰. Ante este clima de crispación el gobierno republicano en el exilio tomó una serie de medidas con objeto de mantener su continuidad y superar las dificultades económicas por las que estaba pasando el personal del centro.

“Ha sido constante la preocupación del gobierno de la República por evitar la venta de los edificios del Colegio Madrid, asignados al cumplimiento de las obligaciones impuestas por el Contrato de Fideicomiso celebrado con el Gobierno de México. A este fin ha trazado un plan, allegando recursos de una parte y procurando economía de otra, para llegar al término del Fideicomiso sin enajenar, los citados inmuebles y continuar la obra cultural de la emigración republicana en México. Entre las economías previstas se encuentra reajustar gastos de este colegio. Me consta el espíritu de sacrificio y comprensión del personal y ello me basta para estar seguro de que encontraré toda la colaboración necesaria para salvar la vida del mismo y que no se pierda la labor iniciada. El gobierno por su parte haría un gran sacrificio, dada la forma en que tiene de desenvolver su vida económica, al privarse de los ingresos que para el supondría el excedente, de medio millón de pesos, que sobre el inventario daría la venta del colegio, excedente al que tiene absoluto derecho según los términos del contrato firmado con el gobierno de México”⁴¹

No obstante, el profesorado y las familias mostraron, en más de una ocasión, su inquietud ante la actitud del gobierno republicano, como se refleja, por ejemplo, en la carta que el Presidente de la Asociación de Padres de Alumnos del colegio envía al Patronato del mismo, denunciando su malestar ante la actitud del gobierno republicano en el exilio.

“Otra vez el gobierno en el exilio insiste en la venta de parcelas que el Colegio tiene en uso de sus funciones educativas. Privar al colegio de terrenos que tanto los informes técnico-pedagógicos de su profesorado como los de la Secretaría de Educación consideran necesarios, es tanto como lanzar una excitativa a los padres para que lleven a sus hijos a otros centros educativos (...)”⁴²

⁴⁰ ACM, Caja 20, “Escrito de varios profesores denunciando la situación de desamparo del centro”, 5 de mayo de 1964.

⁴¹ Carta del Ministerio de Información, Prensa y Propaganda y de Instrucción Pública y Bellas Artes de la República Española en el Exilio al director del colegio. París, 30 de marzo de 1948. ACM, Caja 2, Expediente 18, *Correspondencia*.

⁴² Situación que se suavizó en la década de los sesenta cuando el centro logra estabilizar su situación económica, y Nacional Financiera da por terminado el fideicomiso. Carta del Presidente de la Asociación de Padres de Alumnos del Colegio Madrid, Ovidio Salcedo al Patronato del Colegio Madrid. C/ Londres, 7. México D.F., 9 de julio de 1951. ACM, Caja 2, Expediente 19, *Correspondencia*.

Una figura clave en la dirección del centro fue la del maestro Jesús Revaque Gadea⁴³, de la Escuela Normal de Valladolid, quien fundó además varias Casas Hogar para albergar a los “Niños de Morelia”⁴⁴. Dirigió el colegio durante más de treinta años, siendo su principal objetivo proyectar los planteamientos pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza y de la Escuela Nueva mediante la implantación de técnicas pedagógicas renovadoras y de carácter activo, tales como la participación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, la renovación de materiales didácticos, etc.⁴⁵. En este sentido, el profesorado recurría principalmente al “*Diario de actividades*” en el que se esquematizaba y resumía cada uno de los temas a impartir en las distintas materias; “*Cuaderno de asistencia*” en el que se anotaba el registro de asistencia diaria de los alumnos, sus calificaciones mensuales y las notas obtenidas en las distintas pruebas que se aplicaban semanalmente; y, “*álbumes*

⁴³ Nace en Serrada, el 26 de enero de 1896, aunque al poco tiempo se marcha a la localidad de Santoña, donde realiza el servicio militar. En 1920 lo destinan a Santander como maestro de las Escuelas Graduadas del Centro y del Oeste (conocidas popularmente como las Escuelas de Numancia). Durante su vida se esfuerza en erradicar la malograda imagen social que se tenía del maestro como un ser iletrado, famélico, gruñón y siempre dispuesto a castigar cruelmente a los niños. Este tipo de maestro aparecía, por ejemplo, en los personajes de las novelas de Pérez Galdós, Palacio Valdés, Blasco Ibáñez o José María de Pereda. Convencido de que la educación era la palanca redentora de una España atrasada y analfabeta, y que la labor del docente no debía reducirse a enseñar a leer, escribir y contar, como propugnaba la escuela tradicional, se comprometió a mejorar las condiciones de la escuela, el docente y el discente. Su apuesta por los ideales pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza y el impulso regeneracionista de Joaquín Costa, con su programa “*escuela y despensa*”, le lleva a viajar al extranjero con idea de aprender nuevos métodos didácticos más innovadores. En 1924 obtiene una beca de la Junta para Ampliación de Estudios; y en 1927, visita junto a otros maestros diversas escuelas en Francia, Suiza y Bélgica, entusiasmándole en método de los “*centros de interés*” del belga Decroly. Hasta 1937, cuando Santander es ocupada por las tropas franquistas y se exilia a Dinamarca y Francia, colabora en diversas iniciativas culturales, como las Misiones Pedagógicas. Ese mismo año el gobierno de la República le confía la dirección de colonias de niños españoles refugiados y dos años más tarde, en 1939, embarca a México donde establece definitivamente su residencia. En 1983 a los ochenta y siete años de edad deja de vivir. Cfr. GONZÁLEZ RUCANDIO, Vicente, *Periodismo educativo de un maestro republicano (1922-1936)*, Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2005, pp. 11-14.

⁴⁴ Según consta en el Archivo del Colegio Madrid algunos de estos niños estudiaron posteriormente en dicho centro. En determinados casos fueron expulsados por problemas de adaptación. Véase: ACM, Cajas 5 y 6.

⁴⁵ A diferencia de otras instituciones del exilio, el colegio mantuvo el sistema de valores procedente de la II República (honestidad, perfeccionismo, superación individual, solidaridad con la comunidad, justicia social, libertad, etc.), plasmándose en la vida cotidiana del centro, por ejemplo, se conmemora el 14 de abril la proclamación de la II República, se celebran distintas festividades españolas, etc.

de lectura, de geometría y de fotografías” sobre las actividades que se iban realizando a lo largo del curso escolar. Estos materiales se ponían a disposición de la dirección del centro y de la inspección de la zona, a quien además se le entregaba cada dos meses un informe detallado sobre calificaciones, asistencias, puntualidad y aseo de los alumnos.

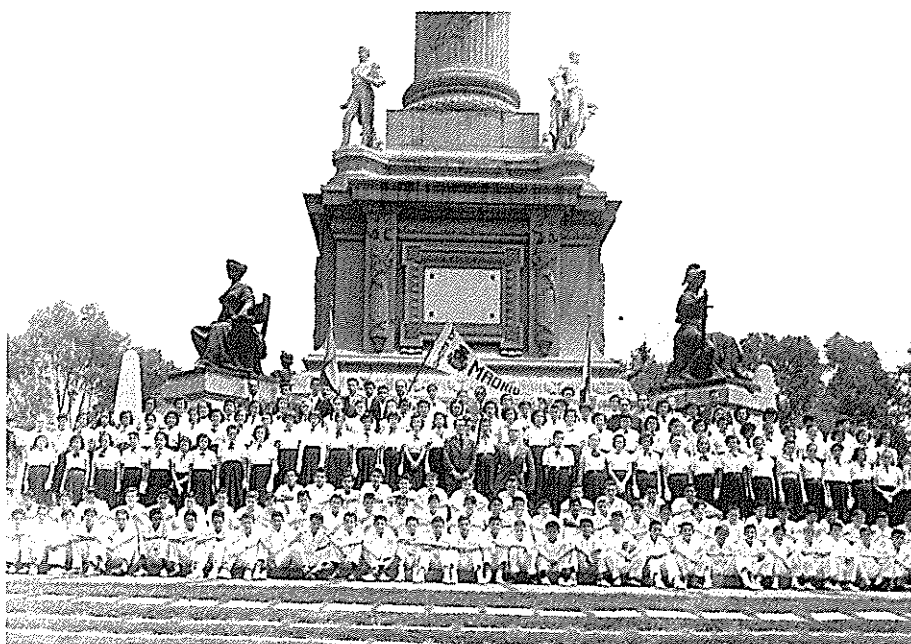
El objetivo era formar personas con espíritu reflexivo, tolerantes y respetuosas. Para alcanzarlo se estableció como principio ineludible:

“(…) el principio de reverencia que al niño se debe. No puede ser de ningún modo, una escuela de propaganda. Ajena a todo particularismo religioso, filosófico y político, abstiénese (sic) en absoluto de perturbar la niñez y la adolescencia, anticipando en ellas la hora de las divisiones humanas (...). Quiere, por el contrario, sembrar en la juventud, con la más absoluta libertad, la más austera reserva en la elaboración de sus normas de vida y el respeto más religioso para cuantas sinceras convicciones consagra la historia. Pretende despertar el interés de sus alumnos hacia una amplia cultura general múltiplemente orientada. Tiende a prepararlos para ser un día científicos, literatos, abogados, médicos, ingenieros, industriales; pero sobre eso, y antes de todo eso, hombres, personas capaces de concebir un ideal, de gobernar con sustantividad su propia vida y de producirla mediante el armonioso consorcio de todas sus facultades”⁴⁶

La educación es concebida como la principal tarea para lograr individuos autónomos, capaces de pensar por sí mismos, tomar decisiones, enfrentar lo nuevo y asumir la responsabilidad ética de sus acciones, tanto en el ámbito individual como profesional y social. Esta filosofía educativa era esencial para formar adultos que lograran ir más allá de sus experiencias cotidianas y accedieran a sistemas más complejos de comprensión y conocimiento, teniendo como principios la libertad, el respeto, la tolerancia, la justicia y el laicismo⁴⁷. Principios que han ido conformando las señas de identidad del Colegio Madrid; el sentir no sólo del centro sino también de sus familiares.

⁴⁶ Cit. por Rubén Landa en Don Francisco Giner, *Cuadernos Americanos*, México, 1966, pp. 40-41. Para llevar a cabo tan ambicioso proyecto pedagógico, Revaque contó con profesores exilados que compartían las ideas pedagógicas de la ILE y del Instituto Escuela. A lo largo de los años fueron conformando la plantilla docente tanto profesorado mexicano como antiguos alumnos. Destacamos, entre otros: María Leal (fundadora, maestra y directora de la Educación Primaria para niñas), Santiago Hernández Ruiz, Ángeles Gómez Blasco, José Gil Ruiz, Juan José Vilatela Maorat, Juana Salto Vega, Agustín Sala, Carlos Sala, Candelaria Escolá, José Alberto Lillo, Luz Bilbao Adán, Jesús Bernárdez Gómez, Antonio Blanco Brias, Ricardo Fernández Gallo, Aurea Folla de Recio, Pablo Garrote Carranza, Laureano Martín García, Elena Martínez Mantilla, Pilar Riaño, Pilar Ferbal, Concha García de Galán, Adoración García de Sarasola, Ricardo Martín Martín, Baudilio Riesco, Álvarez, Francisca Sugrañes, etc. Cfr. ALBA PASTOR, *Op. cit.*, pp.

⁴⁷ El laicismo era entendido como uno de los valores principales del modelo de escuela democrática: “el derecho a profesar las creencias y preferencias ideológicas deseadas, siempre



Estudiantes del Colegio Madrid rindiendo homenaje a los héroes de la independencia, el 17 de marzo de 1954, en el Monumento a la Independencia. México D.F.

“Queremos que nuestros hijos se formen en idéntica aspiración liberal que tuvieron y conservan sus padres. Queremos y esperamos que el Colegio Madrid siga siendo un orgullo para España y México, y que en sus aulas sigan formándose futuros ciudadanos españoles y mexicanos, y que en sus juegos se identifiquen aspiraciones y sentimientos. Que el día que la emigración republicana regrese a España piense que en las aulas del Colegio Madrid sus hijos recogieron el espíritu mexicano, pero que, también, cada uno de los rincones del colegio quedó impregnado del sentir de España, para que las generaciones sucesivas conserven y acrecienten el acervo espiritual de fraternidad en nuestros dos grandes pueblos”

Finalizamos nuestra aportación con este pequeño fragmento que expresa fielmente el espíritu del colegio, y a la vez el de nuestro trabajo. La necesidad de entroncar el pasado con el presente, desde todos los prismas posibles, como si fuese un laberinto, un mapa en el que las distintas rutas cohesionen en la comprensión y en el cuestionamiento del ayer, y en sus procesos de cambio. Consideramos que sencillamente este debe ser el por qué de la Memoria. Como señala Julio Aróstegui (2007, pp. 42) es necesario pasar de la identificación o reconciliación de los bandos confrontados a una restitución

y cuando se respetaran las leyes y el reconocimiento de los derechos de quienes pensaran diferente”. Véase: Proyecto Educativo del Colegio Madrid, 1941.

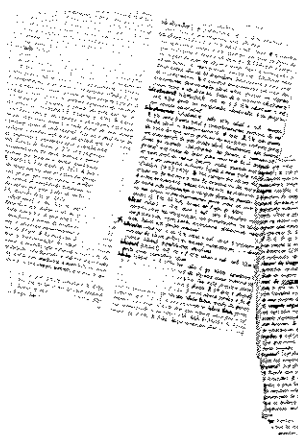
ción o reparación moral de aquella memoria dividida y amputada para que la historia sea también realidad y reflexión del presente.

Bibliografía

- ALBA PASTOR, María, *Los recuerdos de nuestra niñez. 50 años del Colegio Madrid*. México: Colegio Madrid, 1991.
- ALTED VIGIL, Alicia, "Los niños de la Guerra Civil", *Anales de Historia Contemporánea*, Septiembre, 2003, pp. 43-58.
- _____. "El 'instante congelado' del exilio de los niños de la guerra civil española", *DEP: Deportate, esuli, profughe. Rivista telemática di studi sulla memoria femminile*, 2005, pp. 263-281.
- _____. *La voz de los vencidos*. Madrid: Aguilar, 2005.
- _____. "El exilio republicano en México", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Nº 61, 2006, pp. 9-14.
- AROSTEGUI, Julio (Ed.) *España en la memoria de tres generaciones. De la esperanza a la reparación*, Madrid: Editorial Complutense, 2007.
- BANJUL, Ana María y VALVERDE, María del Carmen, "Madrid 1939", *Nosotros Ahora*, Boletín Informativo del Colegio Madrid, A.C., Segunda Época, Año 1, Número 8, Diciembre, 1989, pp. 1-23.
- BENJAMIN, Walter, "Hacia la crítica de la violencia", en *Obra Completa II/I*, Madrid: Abada, 2007.
- CAPELLA, María Luisa, "Lázaro Cárdenas y la no intervención en el caso español", *Leviatán: Revista de hechos e ideas*, Número 61, 1995, pp. 151-158.
- _____. "Palabras de María Leal", en el Cuarenta Aniversario, *SECMAC*, marzo, 1981, pp. 2-18.
- CARR, Edward H., *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel Historia, 2003.
- CRUZ OROZCO, José Ignacio, *La educación republicana en América (1939-1992), Maestros y profesores valencianos en el exilio*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1994.
- _____. "El Colegio Madrid de la ciudad de México. Un modelo de excelencia académica", *Migraciones y Exilios*, Número 2, 2001, pp. 85-109.
- _____. *Maestros y colegios en el exilio de 1939*. Valencia: Institutió Alfons el Magnànim, 2004.
- _____. *Los colegios del exilio en México*, Residencia de Estudiantes, Patrocinado por Caja Duero, 2005.
- CUESTA BUSTILLO, Josefina (Ed.), *Memoria e historia*. Madrid: Marcial Pons, 1998.
- DELGADO GRANADOS, Patricia, "Hacer las Américas". El viaje forzoso del exiliado tras la victoria franquista", *Tiempo y Tierra*, Número 15, primavera-verano, 2003, pp. 79-90.
- ESCOLANO BENITO, Agustín y HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coord.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2002.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel, "Usos y dimensión moral de la memoria y el olvido en la Historia de la Educación", *Sarmiento*, Anuario Galego de Historia da Educación, Vigo, Número 10, 2006, pp. 25-58.
- _____. "Conseqüències de la Guerra Civil: la depuració i l'exili interior del magisteri", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, Número 12, 2008, pp. 13-40.

- FONTANA, Josep, *Historia. Análisis del periodo y proyecto social*. Barcelona: Crítica, 1982.
- FOULKES, Vera, *Los Niños de Morelia y la Escuela España-México: consideraciones analíticas sobre una experiencia social*. México: UNAM-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1953.
- GARCÍA CÁRDEL, Ricardo, "La manipulación de la memoria histórica", en *Historia a Debate*, Tomo I, 1995, pp. 291-298.
- GONZÁLEZ RUCANDIO, Vicente, *Periodismo educativo de un maestro republicano (1922-1936)*, Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, 2005.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José María, "Maestros, inspectores y pedagogos en el exilio español del 39", en BALCELLS, José María y PEREZ BOWIE, José Antonio (Eds.), *El exilio cultural de la Guerra Civil, 1936-1939*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2002, pp. 95-109.
- LE GOFF, Jacques, *Histoire et Mémoire*. Paris: Éditions Gallimard, 1988.
- _____. *La familia europea*. Barcelona: Crítica.
- LIDA, Clara E. (Comp.), *Una inmigración privilegiada. Comerciantes, empresarios y profesionales españoles en México en los Siglos XIX y XX*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- LIDA, Clara E.; MATESANZ, José Antonio y MORÁN GORTARI, Beatriz, *La Casa de España en México*. México: El Colegio de México (Jornadas, 113), 1988.
- LLEDÓ, Emilio, *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica, 1992.
- LUZURIAGA, Jorge, "Sobre el exilio, 1931-1964", *Revista de Occidente*, Madrid, Número 12, 1964.
- LLORENS, Vicens, *Memorias de una emigración. Santo Domingo. 1939-1945*. Barcelona: Ariel, 1975.
- MALDONADO, Víctor Alfonso, "Vías políticas y diplomáticas del exilio", en: *El exilio español en México, 1939-1982*, México: Salvat-Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 21-42.
- MANCERO, María Fernanda, *La España de los Exilios*. Valencia: Universidad de Valencia, 2008.
- MARICHAL, Juan, *El secreto de España. Ensayos de historia intelectual y política*. Madrid: Taurus, 1995.
- MARQUÈS SUREDA, Salomó, *L'exili dels Mestres (1939-1975)*. Girona: Universitat de Girona-Llibres del Segle, 1995.
- _____. "Sobre l'exili del magisteri Republicà (1936-1939). Reflexions i Suggestiments". *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, Número 12, 2008, pp. 41-64.
- MENESES, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México: 1934-1964*. México: Centro de Estudios Educativos y Universidad Iberoamericana, 1988.
- PAYÁ VALERA, Emeterio, *Los niños españoles de Morelia (el exilio infantil en México)*. México: Edamex, 1985.
- PÉREZ MONTFORT, Ricardo, *Hispanismo y Falange. Los sueños de la derecha española y México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- PLA BRUGAT, Dolores, *Los niños de Morelia. Un estudio sobre los primeros refugiados españoles en México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1985.
- _____. "Españoles en México (1895-1980). Un recuento", *Secuencia*, septiembre-diciembre, Número 24, 1992, pp. 1-36.

- _____. *Els exiliats catalans. Un estudio de la emigración republicana española en México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1999.
- REYES, Alfonso, "Mis gachupines", *El Universal*, México, 15 de noviembre de 1939.
- RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: FCE, 2000.
- RUBIO, Javier, *La emigración de la guerra civil de 1936-1939. Historia del éxodo que se produce con el fin de la II República española*. Vol. I, Madrid: San Martín, 1977.
- SALAZAR, Delia, *La población extranjera en México, 1895-1990. Un recuento con base en los censos generales de Población*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996.
- SANCHÉZ ANDRÉS, Agustín y FIGUEROA ZAMUDIO, Silvia (Coords.), *De Madrid a México: el exilio español y su impacto sobre el pensamiento, la ciencia y el sistema educativo mexicano*. Madrid: Universidad Michoacana de Universidad de San Nicolás de Hidalgo-Comunidad de Madrid, 2002.
- SÁNCHEZ LEÓN, P. e IZQUIERDO MARTÍN, J. (Ed.), *En fin de los historiadores. Pensar históricamente en el Siglo XXI*. Madrid: Siglo XXI.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo, "Recordando al Sinaia", en *Sinaia, Diario de la primera expedición de republicanos españoles a México*. México: Coordinación de Difusión Cultural, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma Metropolitana. La Oca Redacta, 1989.
- SIERRA, Verónica, *Palabras huérfanas. Los niños y la guerra civil*. Madrid: Taurus, 2009.
- SIMEÓN VIDARTE, J., *Todos fuimos culpables*, México: FCE, 1973.
- TRAVERSO, Enzo, *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Madrid: Marcial Pons, 2007.
- VIÑAO FRAGO, Antonio, "La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos", en *Homenaje al Profesor Capitán Díaz*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2005, pp. 739-758.
- YANKELEVICH, Pablo (Coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exilios en el siglo XX*. México: Plaza y Valdés/Conaculta-INAH, 2002.



Célestin y Èlise Freinet y su influencia entre el profesorado Español (1926-1975)

Antón Costa Rico¹

Resumen

Se pretende dar breve cuenta de las influencias de la orientación pedagógica construida por Freinet, y del desarrollo de las relaciones entre profesores españoles y los maestros miembros de *la Cooperative d'Enseignement Laïque*, a través de Èlise y de Célestin Freinet. Asunto sobre el que se está elaborando una amplia historiografía. Esta orientación, una de las manifestaciones del movimiento de la Escuela Nueva y también de la construcción de la escuela socialista, entre los pasados años treinta y setenta, tuvo un creciente eco en España desde 1926 y hasta los últimos años treinta. Cluet, Herminio Almendros, Redondo y Tapia, entre otros, hasta unos 150 profesores y profesoras fueron influenciados en sus aulas por la pedagogía Freinet. Estos impulsos quedaron prohibidos durante el franquismo, y una parte de aquellos profesores continuaron en México, Cuba o Venezuela los trabajos pedagógicos iniciados en España, donde se reemprendería esta dirección a partir de 1966.

Palabras clave: pedagogía Freinet, escuela popular, técnicas didácticas, expresión libre, intercambios escolares.

Abstract

It is the intention to give some information about the influences of the pedagogical orientation built by Freinet and about the development between spanish professors and the master members of *La Cooperative d'Enseignement Laïque*, through Èlise and Célestin Freinet. Issue about which a historiography is being elaborated. This orientation, one of the signs of the New School movement and also of the construction of the socialist school, between the 1930s and the 1970s, had a increasing echo in Spain from 1926 to the last 1930s. Cluet, Herminio Almendros, Redondo and Tapia, between others, up to around 150 professors have been influenced in their works by Freinet's pedagogy. These boosts continued in Mexico, Cuba or Venezuela the pedagogical works started in Spain, where this way would be taken again since 1966.

Key words: Freinet's pedagogy, popular school, didactic techniques, free expression, school exchanges

Célestin e Èlise Freinet

Un lugar singular dentro de los propósitos de reforma pedagógica a lo largo del siglo XX corresponde a los maestros franceses Célestin (1896-1966) y Èlise Freinet quienes, desde la óptica del paidocentrismo y desde las influencias próximas de Ferrière, Decroly y de Kerchensteiner, quisieron

¹ Universidade de Santiago de Compostela. anton.costa@usc.es

realizar las propuestas pedagógicas más avanzadas de la Escuela Nueva en el campo de las escuelas públicas, con un horizonte de construcción de la sociedad socialista. Eran maestros de escuela, un hecho casi excepcional entre los reformadores de la época. Y no procuraban sólo una pedagogía activa en sus clases, sino también la transformación conjunta de la sociedad, comenzando por el mismo plano local o entorno escolar.

Acreditando en el potencial de vida y en el dinamismo natural, al sostener que “la educación es desarrollo y elevación”, Célestin Freinet pretendía hacer de todas y cada una de las escuelas públicas laboratorios de trabajo, de observación y de experimentación, en donde las necesidades vitales y de saber de todos los niños encontrasen respuesta², en una atmósfera de cooperación y de trabajo-juego, mediante el uso de técnicas didácticas como el texto libre, la imprenta escolar, el periódico escolar, la correspondencia, el dibujo libre, los estudios del medio social, los libros de vida en sustitución de los libros de texto, y los estudios científicos. Una escuela con una metodología activa, mediante técnicas didácticas que Freinet formula como “técnicas de vida”, como los medios más eficientes para abordar y ayudar a resolver las situaciones vitales y los problemas de desarrollo de los niños, a partir del protagonismo concedido a los textos libres como punto de arranque, de motivación y de interés, vinculados siempre –no como en Decroly- a su libre expresión.

La cooperación es asegurada a través de las asambleas de clase en las que se toman decisiones, de los planes de trabajo individuales y colectivos, y de la propia cooperativa de aula con sus reglas, todo ello fortalecido través de organizaciones como la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL) o el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM), de múltiples publicaciones y encuentros, y también mediante el intercambio de carácter internacional y la conexión o impulso con organizaciones sociales implicadas en la transformación social.

Los elementos fundamentales de su pedagogía quedaron señalados antes del inicio de la II Guerra Mundial (1939), si bien se siguió perfeccionando y desarrollando con posterioridad, continuando su revisión a lo largo de las últimas décadas del siglo XX, siempre mediante la implicación de numerosos profesores en distintos lugares de la geografía internacional.

² “En contacto con los niños –escribió Élise Freinet (1975, pp. 25)- comprendió Freinet definitivamente que tendría que buscar en la vida misma de los niños los nuevos elementos de su trabajo pedagógico, apoyándose en su interés por cada cosa, para satisfacer su necesidad de actividad, gran novedad magistralmente descubierta por Ferrière en *L'école active*”.

Celestín Freinet apagó su vida el 8 de octubre de 1966. Atrás quedaba una intensa vida de educador. De ello continuó dando fe con sus acciones y sus necesarias publicaciones Élise Freinet, hasta su muerte en 1983 con 84 años.

Las técnicas Freinet en España: antecedentes y desarrollo (1926-1939)

Disponemos de diversos trabajos académicos que reconstruyen con finura lo que fueron los antecedentes y el desarrollo de la pedagogía Freinet en España a lo largo de los años veinte y treinta del pasado siglo XX: los estudios de Fernando Jiménez-Mier (1994 y 1996, en particular), de Almendros (1979), de Alcobé Biosca (1979), de Sampedro Garrido (1999), de Hernández Huerta (2005), y de Hernández Díaz y Hernández Huerta (2007) contribuyeron a trazar dicho panorama. En este sentido, este último trabajo, "Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España, 1926-1939" traza con atención y precisión documental, desde la síntesis, un adecuado punto de llegada informativa, si bien en él encontramos algunas discrepancias interpretativo-explicativas.

Aún así, en el marco del presente trabajo que pretende recorrer un arco temporal más amplio (hasta 1975) se hace oportuno un recuerdo de los datos y referencias historiográficas ya establecidas, a través de una narración en la que van a aparecer, además, algunos nuevos y enriquecedores datos.

Es oportuno partir de la constatación de que el panorama escolar español, si atendemos singularmente al estado y situación de las escuelas públicas (aún más al de las rurales), al estado y situación de la infancia de los sectores sociales humildes y trabajadores, y al estado y situación del profesorado primario que en ellas ejercía, era carencial, deficitario e inadecuado en la altura de los años veinte. Al respecto, no habría más que releer los cientos de columnas periodísticas de "Visita de escuelas" que el periodista y político republicano Luís Bello publicó en *El Sol* entre 1925 y 1931, para coincidir en tal valoración.

Pero también hay que señalar que por efecto de un proceso abierto de modernización estructural y de la creciente movilización y articulación social, la escuela y la educación comenzaban a gozar de creciente protagonismo público, como problema, como demanda y aún como expectativa. Por efecto de esa creciente modernización, desde los primeros años veinte se creaban en toda la geografía española un considerable número de escuelas, un esfuerzo que luego intensificaría la II República, tratando además de insuflar y apoyar una vitalidad, anteriormente cerrada. Y el paulatino mayor número de escuelas, aunque por lo general pobremente instaladas, hizo posible la aparición

y el aflujo de nuevos profesores y profesoras, frecuentemente con un ánimo inquieto y una disponibilidad para efectuar prácticas de renovación escolar.

Sobre este panorama venían ejerciendo su influencia renovadora la Institución Libre de Enseñanza, los programas de la Junta para Ampliación de Estudios, que hacían posible el envío de profesorado y de inspectores de educación al extranjero para su mejor formación y actualización pedagógica, la Escuela Superior del Magisterio de Madrid, la propia reforma de 1914 de los planes de estudio para la formación del magisterio, la presencia desde 1922 de la *Revista de Pedagogía* y de sus series de publicaciones bajo el liderazgo de Luzuriaga, las instituciones catalanistas de la *Mancomunitat*, o la revista *La Escuela Moderna*, entre otras solicitaciones. Unas u otras ayudan a explicar, por ejemplo, la presencia y consolidación del grupo de maestros leridanos *Batec*, que se convertirá en uno de los núcleos sustentadores del desarrollo de la pedagogía Freinet en España, tal como estudió Fernando Jiménez-Mier.

En este contexto, conocíamos a través de Herminio Almendros y de la propia Élise Freinet (1975, pp. 66) que el profesor tarraconense Cluet Santiveri, aunque ejerciendo en Madrid, acudió en 1927 al primer Congreso de *L'Imprimerie à l'école* en Tours, como "delegado" del Ministerio de Instrucción Pública³, convirtiéndose luego, por lo que sabemos, en uno de los difusores en España de la imprenta en la escuela.

Pero no conocíamos hasta recientemente (Hernández Díaz, 2008, pp.153; Hernández Díaz & Hernández Huerta, 2007, pp. 172) que ya en 1926 el maestro Sidonio Pintado, del grupo escolar Bailén de Madrid, becado por la JAE en los primeros años veinte, había publicado un artículo (¿el primero en España, quizás?) en *El Magisterio Español* titulado "La imprenta en la escuela"⁴, dándose a entender su visita a la escuela de Freinet, cuando este

³ Élise Freinet señala que acudió a Tours con una autorización especial del Ministerio de Instrucción Pública, si bien en otros lugares se le cita como "representante". No se ha aclarado historiográficamente su estatus como enviado en el Congreso de Tours y no conocemos a día de hoy lo que pudiera significar esta posible representatividad oficial. Hernández Díaz (2008, pp. 154) refiere las experiencias con la imprenta escolar de Cluet en un colegio madrileño en el curso 1927-28, así como sus artículos sobre la imprenta publicados en la *Revista de Pedagogía* en 1929 (vid. Bibliografía), a lo que habíamos de unir también el eco de sus innovaciones técnicas en *L'Educateur Prolétarien* (1933). Manuel J. Cluet Santiveri, que fue luego profesor auxiliar de Letras en la Escuela Normal nº 1 de Madrid, pasaría en mayo de 1937 a la Escuela Nacional de Magisterio de Barcelona, como docente en un puesto similar.

⁴ *El Magisterio Español*, nº 7609, de 8.XI.1926.

aún ejercía en Bar-Sur-Loup⁵, aunque no es segura dicha visita. Hubo, al menos, otro destacado visitante español en Bar-Sur-Loup, dato que también desconocíamos. Lo veremos.

La historia conocida habla de que el inspector Herminio Almendros, personaje fundamental, luego de haberse formado en contacto con el Museo Pedagógico Nacional en Madrid y con la Escuela Superior del Magisterio, y después de haber ejercido en aquel formidable seminario de pedagogía institucionista que era la escuela Sierra-Pambley de Villablino (León), llegó en 1923 como inspector de enseñanza a Lleida, donde pronto tomó contacto con maestros como Patricio Redondo, José de Tapia y otros del *Batec*, animando sus trabajos y encuentros, siendo aquí a donde también llegaría al comienzo del curso 1929-30 Jesús Sanz Poch, como nuevo profesor de la Escuela Normal, procedente en este caso de una estancia de formación en Ginebra⁶, donde, a través de Ferrière habría recibido buena información sobre las técnicas Freinet, un conocimiento que trae consigo y que de inmediato pondrá al alcance de Herminio Almendros, quien a su vez lo trasladará a los maestros anteriormente citados. Josep Alcobé (1979: 53-57) nos informó de que Jesús Sanz había traído consigo varios ejemplares de *La Gerbe* y del boletín *L'Imprimerie à l'école*; tanto como que había estado en Bar-Sur-Loup, como ahora sabemos por una información publicada en *L'Éducateur Prolétarien*⁷, firmada por P. M., a quien al presente no se ha podido reconocer. Se indica aquí “el principal papel que se debe reconocer a Jesús Sanz –se dice– el primero que ha conocido a Freinet, todavía en su plaza de Bar-Sur-Loup”.

Señala también P. M. que Jesús Sanz había conseguido construir en Lleida “simples y cómodas pequeñas imprentas”. Después de la proclamación de la República en abril de 1931 (“el día quizás más ingenuamente feliz y generoso que haya alumbrado el sol en nuestro país”), el firmante y Jesús Sanz se encontrarán en Barcelona en la Escuela Normal de la Generalitat: “Los dos fuimos encargados de la organización de tres importantes *Escolas d'Estiu*, a las que asistían cientos de maestros y de maestros de toda Cataluña e incluso de

⁵ El maestro Sidonio Pintado Arroyo, socialista, en 1933 fue nombrado presidente de la sección madrileña de la FETE; tenía un buen conocimiento del panorama pedagógico europeo; fue condenado a muerte por Consejo de Guerra y fusilado por los franquistas el 29 de mayo de 1939, como parte “del atroz desmoche” llevado a cabo, como escribió Jaume Claret.

⁶ El 16 de julio de 1929 recibía el certificado de estudios en el Instituto J. J. Rousseau, después de una estancia de 13 meses. Vid. MARÍN ECED, M^a. T. *Innovadores de la educación en España*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1991, pp. 325-326.

⁷ P. M. A la mémoire de Jesús Sanz Poch. Pour l'histoire de l'Imprimerie à l'École en Espagne. *L'Éducateur Prolétarien*, n° 17, 1/V/1939.

diversos puntos de España, acudiendo como conferenciante el mismo Freinet (1933), siendo Poch "le premier ami de *l'Imprimerie à l'École* en Espagne".

Antes de continuar este relato referido a la visita de Jesús Sanz a Freinet, es oportuno hacer notar que ya en 1927 y antes de la presencia de Cluet en Tours, dos maestros catalanes de Sabadell, de los que no se hablaba hasta el presente, tenían referencias oportunas sobre Freinet y la imprenta escolar. Hemos localizado dos cartas de 28 de febrero y de 29 de mayo de 1927 dirigidas por Henrique Cassasas⁸, dirigidas a Alciary, uno de los máximos colaboradores de Freinet, haciéndose eco en la primera de ellas de haber recibido una previa de Alciary de 8 de febrero, acompañada de los textos libres de niños franceses agrupados en *Notre livre*. El 28 de febrero escribe Casassas señalándole que quiere intercambiar la *Hoja escolar* de Sabadell (*n'est pas une publication comme vos imprimés*) con los textos de la escuela de Alciary, que quiere instalar una imprenta Freinet en su escuela, que se corresponde con Freinet, quien le envió *L'imprimerie à l'école*, y que los niños de Sabadell le escribían a los franceses. En la carta de 29 de mayo, en que comunica la recepción de más textos libres de los niños franceses, Casassas se queja de que tiene 105 niños a los que atender en clase, frente a los 18 de Alciary, lo que le hacía muy difícil la realización de un buen trabajo pedagógico. Aquí, también le da cuenta de haber recibido *La Gerbe*. En todo caso, no sabemos más de este sucedido.

Volvemos, entonces, nuestra mirada a Almendros y a Jesús Sanz en Lleida en los inicios de 1930. Con las informaciones que Sanz aporta, Almendros

⁸ "Lettres de Henry Cassasas"; Centre Administratif Departamental des Alpes Maritimes (en adelante CADAM), "Fond Freinet", mazo 192 j 0068. Sabemos que Enric Cassasas Cantó y Carmen Simón de Cassasas eran maestros nacionales en la escuela nacional de niños nº 2 de Sabadell (Barcelona), donde ejercieron hasta que Enric Casassas fue destinado en 1930 al Grup Escolar Baixeras de Barcelona, ciudad a donde también iría destinada su mujer. Enric Casassas fue separado de la docencia en marzo de 1939 en virtud de un expediente de depuración, revisado luego, lo que le permitió su reingreso en el escalafón del magisterio en noviembre de 1940. Enric Casassas, que fue un extraordinario maestro y un publicista de materiales didácticos no menor, había elaborado en 1926 el documento *Las ciencias físico-naturales. Su enseñanza en la escuela primaria*, documento manuscrito hoy archivado en el fondo JAE de la Biblioteca Central de CSIC (Madrid), con el rótulo C-88, manifestándose aquí partidario de la enseñanza activa. Vid. BERNAL MARTÍNEZ, J. M., LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D. La Junta para Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España. *Revista de Educación*, nº Extraordinario, 2007, p. 232. En su honra y recuerdo sus hijos hicieron un opúsculo sobre su vida: GERMANS CASASSAS. *Enric Casassas i Cantó. Una vida de mestre*. Sabadell: Ajuntament de Sabadell, 1983. Con uno de sus hijos, Josep María, hemos establecido contacto personal en mayo de 2009 por si se conservasen otros materiales complementarios entre los papeles familiares archivados, si bien sin resultados positivos al respecto.

entrará en contacto con Freinet, quien, por lo que sabemos, le hace llegar una imprenta escolar y un juego tipográfico, además de ofrecer la colaboración del grupo francés. Desde estos momentos se establecía una continuidad de comunicación y de gran hermandad entre Almendros y Freinet, y desde este núcleo leridano del que partirá la Cooperativa española.

Las primeras experiencias de Almendros, Tapia y Redondo con la imprenta debieron ser de algún modo “electrizantes”. Era posible que la vida y las narraciones y preocupaciones de los niños se pudiesen no sólo editar con la “dignidad” de la tipografía, sino también trasladar a otros de modo multiplicado, y a través del intercambio sería factible que lo vivido por los niños entrase a borbotones en las escuelas, desplazando lo que de naturaleza muerta tenían los manuales escolares. Almendros, Alcobé y Fernando Jiménez-Mier así nos lo dan a entender. Había que dar a conocer esta hermosa innovación escolar, porque se apreciaba la carga motivadora y movilizadora que la creación de textos, su edición y los primeros intercambios interescolares introducían en las escuelas de Montoliu, donde ejercía José de Tapia, de Puigvert, donde lo hacía Patricio Redondo, y en algunos otros lugares.

La llegada de la República (recordemos, “el día más ingenuamente feliz y generoso”) facilitó, como sabemos, el desarrollo expansivo de los primeros núcleos. Con el traslado de Almendros y de Jesús Sanz a Barcelona y la intensa implicación de Costa i Jou el crecimiento de los maestros impresores en la provincia de Barcelona iba ser el más fuerte, pero aquí y allá, en Cataluña, en Aragón, en Valencia, en Burgos, en Cáceres,..., o en Pontevedra, fueron apareciendo, así mismo, maestros dispuestos a emprender una similar orientación, aún si incluso no llegaban a disponer de imprenta en la escuela, como da cuenta la larga lista de títulos y cabeceras de las revistas escolares editadas o escritas, sobre todo entre 1934 y 1936, en castellano y en catalán. Más de noventa según han venido recogiendo Fernando Jiménez-Mier, Hernández Huerta y García Madrid, a lo largo de distintas aportaciones.

La publicación del libro *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet* por parte de Herminio Almendros en 1932, dentro de las publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, que había ya acogido en ella varios artículos y notas de Almendros y de Cluet, incentivará la difusión de esta orientación. A través de la imprenta se podría llevar a cabo un nuevo modo de educación escolar, tal como Célestin Freinet había señalado:

(...) hemos utilizado la imprenta en nuestra escuela con el propósito de liberar a maestros y alumnos de la tiranía de los textos muertos (...). La imprenta da a los niños un método de cooperación mundial y de intercambio de ideas; hace de la escuela parte de la vida que surge del mundo. (...) El lenguaje se beneficia por la reiterada y cuidada

composición hecha con un propósito claramente comprendido; (...) da un nuevo sentido a la enseñanza de la gramática; (...) afina el poder de observación y de experimentación individual y de grupo; vigoriza directamente el trabajo científico (...). Los cambios interestelares prestan también a la ciencia de la naturaleza un interés muy vital. La aritmética forma una parte integrante de la vida de los niños. En lo que se refiere a la historia, nuestro Livre de vie (...) da a los niños una primera visión del sentido histórico (...). La geografía ha llegado a ser también (...) un estudio racional y vivo. En compañía con otros jóvenes camaradas de Francia y de otras partes del mundo, conocen otras provincias y países, sus climas, productos, caminos y costumbres, vistos con los ojos de la niñez (...) Hemos abolido la enseñanza hipócrita de la moralidad y en su lugar, los esfuerzos cooperativos nos ayudan a conseguir una buena conducta⁹.

En aquellos momentos diversas escuelas españolas enviaban ya en intercambio sus textos a Francia; pocos aún (Élise Freinet, 1975, pp. 171) si lo comparamos con los recibidos desde la URSS, Alemania y Holanda, pero los intercambios existen. La presencia de Freinet en la *Escola d'Estiu* en Barcelona en el verano de 1933 marca, quizás, el último y definitivo impulso para la creación de la Cooperativa Española de la Imprenta en la Escuela. Debemos al propio Freinet la narración de sus intervenciones en Barcelona, la emoción palpada, el cierre de acuerdos para la constitución de la cooperativa y la edición de un boletín, que será *Colaboración*: “cuando yo experimento esta fraternidad me digo que nuestra técnica, escribirá Freinet, puede muy bien, por encima de las fronteras, contribuir al esfuerzo común de todas las buenas voluntades proletarias”¹⁰.

Los nombres de maestros y maestras que se vinculan, aunque no todos como miembros¹¹, a la *Cooperativa Española de la Técnica Freinet* que comienza su andadura en 1934, van en aumento: de los 44 de 1933 a los 91 de 1934, a los 128 de 1935 y a los 136 de 1936, según datos establecidos por Hernández Díaz y Hernández Huerta (2007:179). Se trata de maestros jóvenes que ejercen sobre todo en escuelas rurales, ellos mismos también mayoritariamente procedentes de medios rurales modestos, como ha analizado Hernández Huerta (2005, 2007).

A los textos libres que se crean en sus escuelas, a los libros de vida, a las páginas impresas, a los intercambios,...se viene añadir también en 1933

⁹ Texto de C. Freinet publicado en inglés en *The New Era* y recogido en castellano por ALMENDROS, H. La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, nº 128, 1932, pp. 369-370, cit. por Hernández Díaz y Hernández Huerta (2007, pp. 178), quienes, sin embargo, lo hacen propio de Herminio Almendros.

¹⁰ FREINET, C. L'imprimerie de l'école en Espagne. *L'Educateur Prolétarien*, 1.X.1933, p. 17.

¹¹ Por no ser cotizantes como tales cooperativistas para poder comprar a mejor precio los materiales de imprenta.

el interés por el uso escolar del cine, la radio y los discos, a lo que animará Almendros desde las páginas de la *Revista de Pedagogía*¹². Por fin, en el verano de 1934 se celebraba en Lleida el *I Congreso de la Imprenta en la Escuela* del que informará, como de otros aspectos de la vida del grupo *Colaboración*, el boletín que comienza a editarse en marzo de 1935, y que fue diseccionado por Jiménez-Mier (1996). En este mismo año hasta una decena de freinetistas –mayoritariamente catalanes– acudirán al congreso francés celebrado en Montpellier, como mejor ocasión para estrechar lazos de trabajo y personales. Con ellos iban las realizaciones de los niños españoles, los trabajos en cartón y en linóleo, las innovaciones ocurridas en la escuela oscense de Plasencia del Monte al cuidado del maestro Simon Omella, de las que se informa en *L'Educateur Prolétarien*¹³, donde también se da cuenta de la lista de periódicos conocidos que a la altura de la primavera se publican en España:

El periódico L'Afani –se dice–, verdadero ramillete que podría servirnos de modelo, publicado por la escuela de Puigvert (de Patricio Redondo) de Lleida (sic), da la lista de adherentes a día de hoy, con el título del periódico editado:

Lleida:

Montoliu : Libros vividos, por José de Tapia

Almacellos: Páginas visuales

Corbins: Veu infantil

Puigvert: L'afani

Mallorca: Consell

Barcelona:

Escuela de Aviá: Vida infantil

Vallbona d' Anoia: El Carol

Monistrol: Voves, El pensamiento infantil.

Sant Celoni: Reculls

Sant Pol de Mar: L'Horitzó

Cáceres:

Caminomorisco: Ideas y Hechos

La Huerta: Niños, pájaros y flores

Huesca:

Barbastro: Chicos

Plasencia: Trabajos escolares vividos

Es decir, no más de 14 publicaciones, que en muy poco tiempo se iban a multiplicar ampliamente.

En julio de 1935 los accionistas de la cooperativa llegan a la cifra de 51 y al menos 13 escuelas españolas mantienen correspondencia con otras tantas

¹² ALMENDROS, H. Técnicas auxiliares de la escuela. El cinema, la radio, los discos. *Revista de Pedagogía*, nº 133, 1933, pp. 19-24.

¹³ L'Imprimerie à l'école en Espagne. *L'Educateur Prolétarien*, nº 7, abril de 1934, p. 361.

francesas (Barré, 1996:30). En el verano llega el momento del II Congreso, celebrado en Huesca. Se acuerda la publicación de cuadernos de textos más extensos y, así, se publicarán *Vida hurdana* y *Aventuras de un conejillo*. En Francia, por cierto, Freinet abría en 1934 en *La Gerbe* una sección “La Gerbe International” en la que aparecerán textos en francés y traducidos, de niños de la URSS, de Alemania, y cuatro de España, de las escuelas de Monistrol, Puigvert, Caminomorisco y Avia. *Vida Hurdana* será igualmente traducido y editado como un *Enfantines* (*Les Hurdes*) en junio de 1936¹⁴.

En este segundo congreso se acuerda la traducción y edición, al cuidado en este caso de Costa i Jou, del texto *L'imprimiere à l'école* de Freinet, como *La imprenta en la escuela. Técnica nueva de educación popular*, edición perdida casi al completo a causa de toda la problemática ocasionada por la guerra española¹⁵. Poco a poco aumenta la cifra de cuadernos escolares, según se informa en *Colaboración*, llegándose en abril de 1936 a los 73: *Livres vivants, oeuvre des enfants*. Un rico muestrario hoy de la vida de un centenar de las escuelas españolas de los años treinta, mayoritariamente de Cataluña, aunque también de Aragón, de Baleares, de Extremadura, de Valencia y de Madrid, con alguna más de otros lugares, por vía de excepción, como Galicia. Un muestrario que penosamente está comenzando a aflorar tras ardua búsqueda, realizada sobre todo por Jiménez-Mier y por Hernández Huerta, dada la dispersión ocasionada por la Guerra Civil de 1936, o incluso por su consideración como materiales endeble, humildes ediciones que no habría por qué conservar.

Llegaba 1936, y dentro de los propósitos expansivos, que incluían el inicio de las primeras y celebradas hojas del Fichero escolar editadas todavía en las páginas de *Colaboración*, estaba previsto organizar en Manresa en el mes de julio el III Congreso de la Imprenta en la Escuela, pero el comienzo del golpe militar y el control franquista de una parte considerable del territorio de España dificultaban la movilidad de parte de los asociados e introducían otras dificultades organizativas, además de trastocar tantos otros desempeños y actividades. Como tantos otros militantes de izquierdas, como lo eran gran parte de los freinetistas españoles, sus actividades escolares y profesionales se vieron afectadas y en muchos casos modificadas¹⁶. Se imponía la espera.

¹⁴ Con anterioridad ya habían aparecido en francés varios textos de niños españoles en *Extraits de la Gerbe*.

¹⁵ La edición se hizo en Vilafranca del Penedés, con 160 pp. y 12 ilustraciones, si bien apenas se ha conservado a día de hoy un único ejemplar conservado..

¹⁶ Disentimos aquí de Hernández Díaz y Hernández Huerta (2007, pp. 184) cuando dicen: “El ambiente enrarecido como consecuencia del proceso revolucionario iniciado tras las elecciones de febrero de 1936 y la muerte del profesor Jesús Sanz anunciaron el principio

Jesús Sanz había muerto en 1935 sin conocer estas amargas circunstancias. Antonio Benaiges en Burgos y Ramón Acín en Huesca eran asesinados desde el campo franquista. Aquí comenzaban las depuraciones también analizadas por Hernández Huerta (2005: *passim*) y Hernández Díaz & Hernández Huerta (2007: 190-194). Se iniciaba el exilio para algunos; otros se situaron en los frentes de batalla, e incluso varios de los anteriores se vieron implicados en los nuevos desempeños en tiempo de guerra, en Aragón y en Cataluña.

En este marco, en 1937 una notable reforma en la política educativa se abría paso en Cataluña, una vez aprobadas las bases y orientaciones del *Consell de la Escola Nova Unificada*, en lo que, entre otros, se hallaba directamente implicado como Inspector Jefe de la educación primaria de Barcelona Herminio Almendros. Aquí, en particular, se pondrá en marcha la Escuela Freinet de Barcelona¹⁷, lo que saluda Freinet a través de las páginas de *L'Educateur Prolétarien*, como también las medidas de reforma emprendidas y favorables a la causa de la educación popular. Parecería que cada vez ganaban mayor certeza las palabras escritas (en catalán) por la profesora y militante freinetista Dolors Piera, posteriormente exiliada política en Chile: *La infancia representa el demás i nosaltres tenim el deure sagrat de contribuir al progrés incontenible de la humanitat*¹⁸.

Sin embargo, las condiciones de vida se fueron haciendo cada vez más complejas a causa de la guerra¹⁹. Finalmente, el 26 de enero de 1939 las tropas franquistas entraban en Barcelona y el éxodo hacia Francia y otros países se hacía imparable. También Almendros iniciaba el éxodo, mientras su esposa e hijos permanecían en España. Con pocas pertenencias lograba ponerse a salvo

del fin de la Cooperativa y del movimiento freinetiano que la alimentaba”, en tanto que esta interpretación creo que no se ajusta a la realidad de los hechos sucedidos.

¹⁷ Había ya en la ciudad varias escuelas en las que la práctica de las técnicas Freinet venía siendo una realidad, apoyada, además, por el anterior maestro de Corbins y ahora Consejero-regidor de Cultura en el *Ajuntament de Barcelona*, Víctor Colomer.

¹⁸ “La infancia representa el mañana y nosotros tenemos el deber sagrado de contribuir al progreso incontenible de la humanidad” (en *Nova Cultura*, 7/IV/1936, recogido por AISA, F. *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions de 1984, 2008, pp. 154-155).

¹⁹ No abordamos aquí toda la preocupación manifestada por el matrimonio Freinet ante la guerra española y la suerte de los maestros y maestras que practicaban las técnicas Freinet en España. Freinet fue excepcionalmente sensible a lo que ocurría en España y siempre defensor de las causas republicanas y de las posiciones políticas de izquierda y efectivamente transformadoras. Por esto mismo la escuela Freinet en Vence llegó a acoger a cerca de cincuenta niños y niñas hijos de familias republicanas españolas, entre febrero de 1937 y el otoño de 1939, haciendo así de la Escuela Freinet una colonia escolar bilingüe, lo que en otro lugar estudiamos.

y ganar la orilla que significaba llegar a la escuela Freinet en Vence. Es posible que bajo el brazo llevase el segundo y hermoso libro de textos de los niños de Plasencia del Monte, *Trabajos escolares vividos*, que le había dedicado Simon Omella: "A mi grande amigo Herminio Almendros", localizado por nosotros en los Archivos Freinet en el Centro Administrativo Departamental de Alpes Marítimos. En Vence lo debió dejar como cálido presente antes de su partida a América.

Terminaba así un capítulo de la historia pedagógica y escolar contemporánea española. Y tal y como finalizaba Ferrán Zurriaga su artículo de 1971 en *Triunfo*, cerramos esta narración con las palabras de un maestro miembro de aquella Cooperativa:

Mi trinchera está donde el hombre vive, aunque sea la suya una vida limitada, alienada. Luchando contra toda alienación. Cuando el maestro pasa a la retaguardia no hace más que eso, alienarse. Se aliena, lo alienan, porque el puesto del maestro es del vanguardista. Todo maestro tiene un imperativo; saber qué hora marca el reloj de la pedagogía universal. Y sabiéndola empeñarse en darle vida, concretarla, meterla en su aula.

La Pedagogía Freinet en el exilio americano

El forzado exilio americano, la desaparición fáctica de la organización del profesorado freinetista en España, la destrucción que conllevó consigo la II Guerra Mundial y la propia necesidad de tener que reconstruir, aunque no físicamente, la Escuela Freinet en Vence y la CEL, debieron influir en la ruptura de comunicaciones o en su extrema precarización entre el comienzo de 1940 y al menos 1946, entre Célestin Freinet y "los españoles". Al respecto los archivos y la documentación revisada no hacen más que trasladarnos un fuerte silencio.

Las cosas parece que comenzaron a cambiar hacia 1947. Es en octubre de este año cuando en *L'Educateur* Freinet señalaba, al respecto:

Su condición de exiliados y la salvaguarda de los padres que han dejado en España nos han impuesto un prudente silencio que sentimos. Pero nosotros podemos hoy romper nuestro silencio a favor de nuestro amigo Patricio Redondo que dirige ahora una Escuela Experimental Freinet en Veracruz y que publica el periódico escolar Xochhilt que es una maravilla de nuestras técnicas²⁰.

Freinet señalaba que a partir de aquel momento organizarían con esta y otras escuelas de América correspondencias escolares para reforzar "nuestros lazos no sólo con los educadores mexicanos, sino con nuestros queridos camaradas refugiados españoles", dando constancia de que un importante

²⁰ FREINET, C. Étranger. Une École Expérimentale Freinet. *L'Educateur*, n° 1, 1947.

movimiento de periódicos escolares se estaba desarrollando en toda la América Latina, llegando, así a Argentina y a Uruguay.

Un año escaso más tarde, en 1948, era el propio Patricio Redondo quien tomaba la palabra en el Congreso francés celebrado en Toulouse, en medio de fuertes aplausos y de la solidaridad de los freinetistas franceses. Había venido desde México, donde habían ido a parar cerca de diez miembros de la Cooperativa española, entre ellos, José de Tapia, Luis Aigué, Ramón Costa, Josep Santolaria, y él mismo, mientras algunos otros habían llegado a Cuba, como Almendros, a Venezuela o a la República Dominicana.

Patricio Redondo, llegado en 1940 a México, había puesto en marcha la escuela de San Andrés de Tuxtla, estudiada con mimo y detenimiento, como todo lo de Patricio Redondo y lo de José de Tapia, por parte de Fernando Jiménez-Mier. Una escuela en la que también colaboró José de Tapia, antes de emprender desde 1950 otras iniciativas de educación popular, hasta llevarle en 1964 a la creación de la escuela Manuel Bartolomé Cossío. Una intensa dinámica como educador llevaría igualmente a cabo Ramón Costa i Jou, primero en la República Dominicana, después en México (1945-1960), luego en Cuba, en el marco del proceso revolucionario entre los años 1961 y 1967; por fin otra vez en México desde este año, en donde colaborará con Tapia y con Redondo, desarrollará una notable labor publicística con la casa UTEHA y promoverá la creación de escuelas activas²¹.

El saludo al Congreso del ICEM francés, efectuado en el año 1948, tuvo su continuidad en el año 1950. En esta ocasión será un texto escrito por Herminio Almendros y leído por Freinet el que nos permite reflejar la continuidad en la comunicación. Almendros, que alude a su presencia en el Congreso de Grenoble de 1939, se refiere en este saludo desde la distancia al esfuerzo pedagógico desarrollado en España durante la II República, a como era valorada la acción de los freinetistas españoles, al destino que en el exilio habían seguido algunos de los adherentes y a la confianza en el regreso a una España democrática para continuar las tareas previamente emprendidas.

Como un año transcurre pronto, también hubo otro escrito de saludo de Almendros a los congresistas del ICEM reunidos en Montpellier en 1951, como se refleja en *L'Educateur*, allí donde varios componentes de la Cooperativa española se habían reunido ya en 1934. En esta ocasión de 1951 el texto de Almendros ofrece algunas informaciones valiosas en relación con las

²¹ En 1978 era el asesor pedagógico de la Escuela Ermilo Abreu Gómez de la ciudad de México, creada en 1973, conjuntamente con su esposa. Ramón Costa morirá allí en 1987 con 76 años. Diversas referencias documentales presentes en la Bibliografía pueden ayudar en el reconocimiento próximo de estas vidas de educadores españoles en el exilio americano.

cuestiones ideológicas de los componentes de la Cooperativa, poniendo en el tapete dos ideas combinadas: la de la diversidad ideológica, pero también la de la unidad en el trabajo y en los ideales.

Los reencuentros estaban finalmente hechos con estos cuatro años de presencias o de saludos enviados; si bien, a día de hoy carecemos de informaciones para los ocho años que van desde 1952 a 1959 inclusive. En 1960, por fin, podemos contemplar de nuevo alguna información venida de América. Había novedades como consecuencia del inicio de la revolución cubana. Almendros acababa de ser encargado de la dirección de la Ciudad Escolar Camilo Cienfuegos en plena Sierra Maestra²², donde introdujo en todo su vigor y con aquellos niños de medio rural las técnicas Freinet, con general aplauso e incluso con elogio del Comandante Fidel Castro, que llegó a pronunciar palabras realmente elogiosas sobre el trabajo que allí se comenzaba a realizar.

Además, en este año de 1960, pudieron tomar la palabra ante el Congreso del ICEM en Avignon J. E. Esteve y Tapia, en nombre de los exiliados españoles, como se refleja de nuevo en las páginas de *L'Educateur*: "Hoy todavía las cárceles españolas retienen a escritores, profesores, cineastas y otros, y las ideas son perseguidas con un despotismo impensable en esta segunda mitad del siglo XX"²³. Saludan al Congreso y llaman la atención sobre el espíritu universal de las técnicas Freinet. Además Tapia era portador de un escrito firmado por catorce colaboradores, la mayor parte mejicanos, haciendo mención a la primera y reciente escuela Freinet de la ciudad de México.

En el Congreso de Annecy, de 1964, Jean E. Esteve²⁴, *notre camarade, que ne manque jamais de venir saluer le Congrès au nom des instituteurs républicains espagnols en exile*, se dirige a los presentes, señalando su presencia en el Congreso de Montpellier de 1934, y la adhesión de los exiliados a las técnicas Freinet²⁵. A la vez que este saludo, en el Congreso se da lectura al telegrama de salutación "dirigido por nuestro camarada Julián B. Caparrós Morata de Las Palmas de Gran Canaria"²⁶. Un año más tarde, en 1965, los congresistas reunidos en Brest (Bretaña) escuchan una carta "siempre llena de

²² Un espacio residencial y organizado de gran amplitud, al punto de disponer de 20.000 plazas escolares y residenciales.

²³ XVI Congrès International de l'Ecole Moderne. *L'Educateur*, nº 14-15, 1960, p. 287.

²⁴ De quien, por el momento, desconocemos otros datos por el momento y a pesar de inquirir por ellos, y de quien en *L'Educateur* se dice que acude de ordinario para saludar a los camaradas en nombre de los exiliados.

²⁵ *L'Educateur* nº 16-17, 1964, pp. 20-21.

²⁶ Del que también desconocemos otros datos en el presente.

entusiasmo” de Herminio Almendros, procedente de La Habana, otra de San Andrés de Tuxtla firmada por el profesor Avelino Reyes, y una procedente de España, firmada por Juan Esclasáns, en nombre de los ancianos adherentes: “El combate encendido que lleva adelante actualmente el conjunto de la Universidad española, nos da la esperanza de una próxima recuperación de nuestra escuela ...”, decía, según recoge *L'Educateur*.

En el Congreso de 1966, celebrado en Perpignan, y en su sesión de clausura, Herminio Almendros se dirigirá a los presentes, aunque su nombre no aparece indicado en *L'Educateur*²⁷, indicando: “*Heureusement la tramontane de la liberté commence à souffler*. Algunos jóvenes han venido (se refiere a la presencia de Ferrán Zurriaga y otros, *nuestro*) y yo espero que bien pronto podremos reconstituir nuestra cooperativa española, poderosa en otros días”²⁸. Y en efecto, comenzaban a llegar a los Congresos del ICEM los educadores jóvenes procedentes “del interior”, los que tomarían el relevo en España. De ellos hablaremos pronto. Ahora, aún seguiremos de cerca algunos de los avatares de los camaradas exiliados.

Hay que señalar que Almendros continuaba desarrollando una fecunda y amplia labor en Cuba en el campo educativo y en relación con la literatura infantil, a pesar de algún palpable desafecto de las autoridades cubanas, bajo influencia estalinista. Durante varios años había dirigido el departamento de publicaciones del Ministerio de Educación en su sección dedicada a la enseñanza rural; en 1962 había asumido la dirección de la Editora Juvenil, adscrita a la Editora Nacional, contribuyendo él mismo con la obra *Nuestro Martí* (1965), que se unía a su otro importante libro *Oros viejos* (1949)²⁹.

Pero el 30 de marzo de 1967 moría Patricio Redondo, y quedaba huérfana su escuela de San Andrés de Tuxtla, lo que merece una visible y amplia nota de dolor en las páginas de *L'Educateur*³⁰. Aún después, en 1969, Tapia y Ramón Costa son invitados a formar parte de la creación de la Asociación *Les Amis de Freinet*. Invitación atendida con plena satisfacción, al tiempo que Costa comunica que desde hace siete años Tapia trabajaba en la escuela que él había creado, y que él mismo, luego de sus anteriores experiencias impul-

²⁷ El dato lo conocemos a través de la correspondencia que hemos podido analizar entre Almendros y Élise; Almendros le recordará a Élise los felices días pasados en 1966 en la escuela de Vence.

²⁸ Congrès de Perpignan. *L'Educateur*, n° 15, 1966, p. 23.

²⁹ Aún desde 1970 y hasta su muerte presidirá la Comisión de español de la Dirección General de Formación del Personal Docente, escribiendo así mismo el texto *El idioma y la enseñanza* (1972).

³⁰ “Patricio Moreno Redondo”, *L'Educateur*, n° 19, 1967, p. 38.

saba ahora en México capital la escuela primaria llamada Patricio Redondo, en honra del amigo desaparecido³¹. También es de finales de 1969 una carta que Almendros desde La Habana le dirige a Élise Freinet informándole que había recibido su libro *Naissance d'une pédagogie populaire*, remitido en febrero por Élise, su autora; le indica igualmente la recepción de varias BTs y de *L'Éducateur*. Le dice "Tu libro es precioso" y le comenta que conserva la humilde edición de 1949. En el mismo escrito se duele de que Francia no haya reconocido como se debería la figura de Freinet y de que no se hubiese publicado la segunda parte de su texto *Psychologie sensible*. En otro orden de cosas, le comunica a Élise que sigue trabajando, aunque "me siento bastante fatigado. Mi salud se ha resentido mucho". Le recuerda el último viaje realizado a Vence en 1966: "Los dos –se refiere a su esposa María Cuyás– recordamos con emoción nuestro viaje a vuestra casa, nuestra última conversación con nuestro querido Freinet, el trato cariñoso de nuestra Élise"³².

Tenemos también noticia de otra carta de Almendros a Gouzil, de 15 de julio de 1972, en torno a la historia sobre la Cooperativa española antes de la guerra: "Después del triunfo fascista, el odio y el silencio se instalaron"³³. Y aún una nueva carta, ésta, la última quizás de 14 de agosto de 1974 dirigida a Élise agradeciéndole su último y "precioso libro", *L'école Freinet, réserve d'enfants*, tan fiel con lo que él había percibido en su estancia en Vence en 1939 y tan necesario sobre el trabajo educativo allí desarrollado. Al tiempo, Almendros cierra su comunicación con la ilusión por volver a España, aunque le dice encontrarse a sus 76 años muy fatigado. Como intuyendo un cierto final de etapa.

Herminio Almendros, que entre nosotros mereció una notable atención por parte, sobre todo, de Amparo Blat y también de José María Hernández, moriría en La Habana el 13 de octubre³⁴, menos de dos meses después de la anterior carta a Élise. Moría "uno de los pioneros del movimiento Freinet", en palabras de René Linares en *L'Éducateur*³⁵. Élise Freinet lo dirá a página entera en *L'Éducateur*³⁶:

³¹ Carta a M. Gouzil publicada en *Bulletin des Amis de Freinet*, n° 8, 1971, p. 10.

³² ADAM, "Fond Freinet", mazo 161 j 0063.

³³ *Les Amis de Freinet*, n° 14, 1973, p. 5.

³⁴ Al morir, dejaba un texto inédito en manos de su hija María Rosa Almendros, quien lo editará en 1985: *La Escuela Moderna, ¿reacción o progreso?* (La Habana, Editorial de Ciencias Sociales), en donde hace una extraordinaria defensa de la pedagogía de la Escuela Moderna, en contra de los ataques "ortodoxos" recibidos tanto en Francia como en Cuba, distanciándose también de las formulaciones socio-educativas "burguesas" de Dewey.

³⁵ *L'Éducateur*, n° 5-6, 1974, p. 16.

³⁶ *L'Éducateur*, n° 7-8, 1974, p. 3.

Almendros y Freinet se consideraban como dos hermanos, irremediablemente unidos en la vocación ferviente de educadores del pueblo en marcha hacia el ideal socialista. Ellos eran los dos de aquel tipo de conductores de hombres; excepcionales debido a ese don particular revelador de sus energías, por esta forma simple y grande a un tiempo de organizar constantemente nuevas perspectivas que parecían estar siempre al alcance de la mano, y que por ello suscitaban el entusiasmo y la acción heroica (...).

Almendros se había empleado con pasión para hacer revivir en Cuba la obra comenzada en Cataluña. Tradujo e hizo editar los libros de Freinet, sobre todo y de modo prioritario L'École Moderne Française y Le Journal Scolaire, como guías prácticas de una pedagogía de masas orientada por el trabajo y el pensamiento marxista.

(...).

Sin embargo, la existencia de una pequeña nación tratando de poner en marcha una sociedad nueva de justicia y de fraternidad, debatiéndose sin cesar estas dificultades económicas ante un todo poderoso capitalismo americano, debía aceptar fatalmente algunos compromisos: los que exigía la ayuda exterior. Fue entre aquellos compromisos como se ensombreció la pedagogía Freinet y como se pusieron en marcha métodos escolásticos y dogmáticos que procuraban, en apariencia, un aprendizaje acelerado de los conocimientos y del pensamiento revolucionario.

Almendros, dolorosamente afectado por el deterioro de su obra, no por eso dejó de continuar trabajando con toda lealtad y coraje por la noble causa de una sociedad fraternal en la que creía. La vida heroica le era conocida y el estaba preparado para proseguirla en una España nueva a la que él había consagrado, al final de su vida, su fuerza plena de indudable esperanza.

¡Tal fue el militante, tal fue el hombre. Tal será la llama que se despertará en el corazón de aquellos que tomen el mismo camino!

Costa i Jou, hasta 1987, Tapia, hasta 1989, y algunos otros continuaron aún, pero de algún modo estas hermosas palabras de Élise Freinet podrían cerrar un capítulo importante de las relaciones de Célestin y Élise con “los españoles”.

Reiniciando en España (1966-1975)

Se felicitaba en voz alta Almendros en su intervención ante el Congreso del ICEM de 1966 celebrado en Perpignan, al entender que la presencia de varios jóvenes profesores españoles en el mismo encuentro era un signo de que *la tramontane de la liberté* se reiniciaba en España, con lo que bien pronto las técnicas Freinet volverían a vivificar el hacer pedagógico al servicio de una escuela popular. Uno de aquellos jóvenes era el maestro valenciano Ferrán Zurriaga, el que ya en 1962 con ocasión de participar en un campo de trabajo del Servicio Civil Internacional, realizado en Francia, había tomado contacto con la pedagogía Freinet, incorporándola luego a partir de 1964 a

los trabajos de la recién creada sección de pedagogía de la sociedad cultural valenciana *Lo Rat Penat*. El mismo, participaría en el verano de 1965, según nos ha contado³⁷, en una reunión de maestros franceses de la Escuela Moderna celebrada en Sant Julià de Loira en Andorra, como antecedente próximo de la presencia de siete profesores del grupo valenciano en abril de 1966 en el Congreso del ICEM en Perpignan, en el que también estaban varios profesores vascos de *ikastolas* y los profesores catalanes Pere Fortuny y María Teresa Codina, una de las impulsoras de Rosa Sensat. Se producía aquí, como señaló Ana Sampederro (1999, pp. 185) el relevo generacional en la representación española en los congresos franceses del ICEM, en el mismo año en que salía a la luz en Valencia el primer diario escolar hecho con imprenta, *El Carro*, elaborado por niños del Colegio Ruiz Giménez.

En este mismo 1966, el profesor francés M. E. Bertrand, en misión oficial organizada por el Ministerio de Asuntos Exteriores galo, visitó como conferenciante el Institut Français de Madrid, teniendo ocasión de impartir aquí una conferencia sobre la Escuela Moderna y Freinet, y dice *L' Educateur* que allí "algunos maestros mayores recordaron la existencia de la Escuela Freinet de Barcelona y relataron su experiencia de entonces, que fue aplaudida"³⁸. ¿Quién serían, dicho con curiosidad, los antiguos miembros de la Cooperativa allí presentes? Es algo que por el momento desconocemos.

Otro encuentro de dicho enviado del gobierno galo tuvo lugar también en Valencia con los miembros del incipiente grupo valenciano, con numerosa asistencia. "Bastantes asistirán al encuentro de Escuela Moderna en Montauban. Debemos ayudarles a organizar su trabajo"³⁹.

Posteriormente realizaría una nueva Conferencia sobre *Art Enfantin* en el Institut Français de Barcelona, observando, por su parte, la existencia de un profesorado joven ávido por emprender un camino de renovación en la educación española. Esto es lo que también ratificaba en representación de los españoles María Pilar Vela, en su intervención ante el XXIII Congreso del ICEM celebrado en Francia en 1967⁴⁰.

Será, a continuación, Ferrán Zurriaga quien intervenga en el Congreso del ICEM de 1968 celebrado en Pau, en representación de "compañeros de Bilbao, Santander y Valencia"⁴¹.

³⁷ *Cuadernos de Pedagogía*, n° 54, 1979, pp. 20-22.

³⁸ La activité internationale de l' École Moderne (FIMEM). *L' Educateur*, n° 19, 1966, pp. 29-30.

³⁹ *Ibid.*, p. 30

⁴⁰ XXIII Congrès International de l' ICEM. *L' Educateur*, n° 16-17, 1967, p. 18.

⁴¹ XIV Congrès International de l' ICEM. *L' Educateur*, 1/VII/1968, p. 16.

Con estos antecedentes, y mediante la intervención de la profesora catalana Elisa Moragas, que venía manteniendo contacto con la Escuela Freinet de Vence, fue posible en 1969 convocar en Santander el “I Encuentro Peninsular de Técnicas Freinet”; un encuentro al que asistió uno de los antiguos y más jóvenes miembros de la Cooperativa, luego también exiliado⁴², Josep Alcobé Biosca, quien además se va a convertir en un singular militante en esta nueva etapa que se abría, además de figura muy querida y respetada por “todos los nuevos”. En la *Escola d'Estiu* de Rosa Sensat de este año hubo igualmente un curso de Pedagogía Freinet, una vez más con nutrida asistencia, y a partir del cual se organizaba en Cataluña un estable grupo de profesores de pedagogía Freinet, con presencia sobre todo en diversas escuelas renovadoras y a lo largo de los primeros años setenta: en la Nabí, con Elisa Moragas i Badía y Enric Vilaplana i Lapena, en Cossetània, con Asumpta Baig, en Vilanova i la Geltrú, o en la Escola Lavinia, con Carme Sala y Anna Camps, entre otras. Pere Fortuna, desde Sabadell, o Josep Rovira, de la Escola Heura de Barcelona, serían, así mismo, destacados profesores de este grupo en estos momentos⁴³.

En este mismo año de 1969 también varios profesores españoles pudieron asistir al II Encuentro Internacional de Educadores Freinet, celebrado en Montebelluna (Italia), siendo pues partícipes de las iniciativas de coordinación que allí se aprobaban⁴⁴. Tomándolas en consideración, así como la propia realidad del incipiente y semi-clandestino grupo español, se cerraba este 1969 con una primera Reunión de Coordinación.

El impulso decisivo sería dado en 1970. En julio se volvía a celebrar en Valencia un II Encuentro Peninsular y en este encuentro participarían, ade-

⁴² Josep Alcobé Biosca (1911-1999) había terminado su carrera de Magisterio en 1932. Se incorporó al *Batec* en Lleida y en tiempo de guerra ejerció como director de la Escuela Anexa a la Escuela Normal de Lleida, antes de ser inspector del Frente de Milicias de la Cultura del Ejército del Este. Después de pasar por el campo de concentración francés de Saint-Cyprien, se exilió a América. De Santo Domingo pasó a Venezuela en 1944, donde permaneció hasta que regresó a Andorra en 1964. Finalmente, en 1973 pudo reingresar como profesor primario en la provincia de Barcelona, ejerciendo hasta 1977. Tuvo una muy intensa actividad asociativa a partir de estos momentos y hasta su muerte, llegando a ser Presidente honorario de la FIMEM. Vid. GERTRUDIX, S. *Josep Alcobé y la Pedagogía Freinet*. Santander: MCEP, 2008. La vida de Josep Alcobé fue glosada con justas y emocionadas palabras por parte de Enric Vilaplana en el momento de su muerte mediante el texto “Josep Alcobé, un testimoni de l'educació progressista. *In memoriam*”.

⁴³ Debemos el pormenor de estas noticias catalanas al profesor Enric Vilaplana i Lapena, quien muy amablemente nos las hizo conocer en correspondencia particular. Algunas de estas informaciones las había comunicado en el “Proleg” que escribió para la edición catalana del texto de Célestin Freinet. *Per l'escola del poble*. Vic: Eumo Editorial, 1990, pp. XXXVIII-XL.

⁴⁴ II^e RIDEF. *L'Educateur*, nvbre. 1969, p. 53.

más, varios profesores franceses y el argelino Abdelkader Bakhti⁴⁵, así como el escritor, activista político y editor Alfonso Carlos Comín, quien desde la nueva editorial Laia de Barcelona iba a impulsar la más decisiva presencia de los textos de Célestin y Élise Freinet, tanto en castellano, como en catalán⁴⁶.

Poco a poco, la Escuela Moderna, con las diversas aportaciones de varios camaradas franceses, y con los textos traducidos de Célestin y Élise Freinet, se constituyó como una referencia cada vez más precisa para todos aquellos que deseaban abrir los surcos de una escuela diferente en España. Mientras, las reuniones de coordinación entre los grupos constituidos todo a lo largo del norte de España, desde Asturias a Cataluña y Valencia se hacían más frecuentes.

En 1971 la Reunión de Coordinación se celebraba en Barcelona y el Encuentro se hacía en Oviedo, con una importante participación y con la representación de los compañeros franceses del ICEM y del MCE de Italia. En 1972 las reuniones serán en Madrid y en Mollet (Tarragona); por cierto que, en este IV Encuentro se preparará un documento de alcance programático "La Carta de Mollet", una adaptación de la francesa "Carta de la Escuela Moderna", que había sido aprobada en Pau en 1968.

Y por fin llegaba el año 1974. Luego de reuniones previas, en el mes de mayo una reunión celebrada en Barcelona servía para la aprobación de la creación de ACIES, la "Asociación para la Correspondencia y la Imprenta en la Escuela"⁴⁷, marcando el comienzo de otra fase ratificada en un nuevo encuentro peninsular, celebrado en enero de 1975, de nuevo en Valencia, en donde en aquellos momentos existía el Grupo Territorial español más sólido de Pedagogía Freinet.

En el mismo verano de 1974 en la *Universitat catalana de Estiu* celebrada en Prades, en los Pirineos franceses, entre los bastantes cientos de participantes, una vez más, un numeroso grupo de profesores, casi 50, realizaron durante diez jornadas un Seminario de Pedagogía Freinet⁴⁸. A través, pues, de diversos caminos, la pedagogía Freinet volvía a ser materia viva en España y fuerza de transformación de las realidades escolares. Con esta conciencia

⁴⁵ Así nos lo confirmó en 1996 en la visita que realizamos conjuntamente a la Escuela de Vence, con ocasión de la celebración del 43 *Congrès International de l'ICEM* en Balbonne/Cannes en los días finales de agosto.

⁴⁶ Otras editoriales como Fontanella, Estela, Siglo XXI o FCE, desde México, y Reforma de la Escuela, también se implicaban en este tan necesario trabajo editorial.

⁴⁷ En la que tuvimos ocasión de participar.

⁴⁸ Otra muestra del interés creciente y de la progresiva activa participación del profesorado joven español. *L' Educateur*, 20/XII/1974.

y con la firma de “un grupo de enseñantes españoles”, *L'Educateur* publicaba en 1975: “L'Éducation dans l'Espagne d'aujourd'hui” y allí, entre otros extremos, se señalaba:

Los grupos de educadores, las publicaciones y los congresos que proliferan en el país, desde hace algunos años, son la prueba de la existencia de una crítica radical de la política educativa de la Administración y de una profundización de su actividad educativa por parte de los educadores (...).

*Sin embargo, mientras no se haya alcanzado el que los objetivos de la educación sean determinados democráticamente por el pueblo, no podrá existir una auténtica renovación pedagógica. Esto sólo será posible cuando exista un cuadro institucional adecuado*⁴⁹.

Hacia ello se dirigían los notables y diversificados esfuerzos de los militantes de ACIES que a partir de 1975 se extendían cada vez más por todo el territorio español, a través de sus diversos grupos territoriales, la mayoría de carácter provincial, pero también alguno de carácter regional, como en el caso de Galicia. En este proceso, la mirada exterior, más que hacia el ICEM y la pedagogía Freinet en Francia, se dirigió cada vez más hacia los italianos del MCE (*Movimento de Cooperazione Educativa*), lo que no impidió que en algunos casos la conexión francesa se mantuviese viva. Esto es lo que procuraba, particularmente, Josep Alcobé. Así, éste le recuerda a Madaleine Bens-Freinet, la hija de Élise y de Célestin, en carta de 1983 para mostrar su pésame a la muerte de Élise, su visita a Élise en 1977 y las renovadas visitas realizadas a la Escuela de Vence en 1979 y 1981, en ésta última ocasión con la compañía de “un grupo de jóvenes camaradas”⁵⁰.

A la muerte de Élise Freinet fue justamente su hija quien procuró velar por el cuidado de todo lo que significaba la Escuela Freinet y por las fórmulas que, con la colaboración de *Les Amis de Freinet* (existente desde 1969) habría que poner en pie, entre ellas la posible creación de una fundación.

A punto estuvo de ser clausurada la Escuela Freinet en Vence por la Administración francesa⁵¹, aunque finalmente a través de la vía de un estatuto singular pasó a formar parte de la red de escuelas públicas, permitiendo conservar su carácter. Se registra por esto la felicitación que desde Barcelona hará llegar hacia finales de 1990 Fabrizio Caivano, como director de *Cuadernos de Pedagogía*: *Votre école c'est un peu notre école, a tous nous*⁵². En términos similares se expresa a fines de julio de 1990 Josep Alcobé: *J'espere*

⁴⁹ L'Éducation dans l'Espagne aujourd'hui. *L'Educateur*, 30/XI/1975, p. 26.

⁵⁰ Carta particular de 10. II.1983; CADAM, “Fond Freinet”, mazo 161j 0063.

⁵¹ CADAM, “Fond Freinet”, mazo 161 j0063.

⁵² CADAM, Fond Freinet”, mazo 161 j 0063.

que l'École de Vence sera pour toujours un phare éclairant une oeuvre aussi transcendente"⁵³, algo que ratificará en otro escrito de 18 de octubre de 1991:

*La Escuela Freinet, escuela viva y laboratorio natural, en el que fue perfeccionada una pedagogía y también diversas técnicas al servicio de la infancia, para que luego ella pueda gozar de una vida más feliz, más consciente y más plena", haciendo votos para que la Escuela pudiese continuar desarrollándose como faro "que ilumina el camino hacia una sociedad más solidaria y más humana"*⁵⁴.

Hermosas palabras que Josep Alcobé dejaba escritas a sus ochenta años. Eran las que pronunciaba alguien que había hecho el recorrido preciso, con una canción en los labios, desde los tiempos del *Batec*, pasando por América, hasta llegar a ser escuchada y también cantada por los jóvenes; una canción, con texto y música de Célestin y Élise y con numerosos arreglos posteriores.

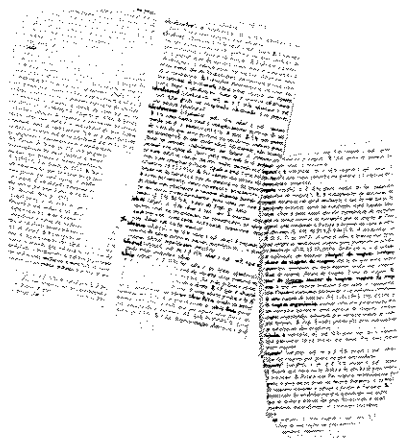
Referencias bibliográficas

- ALCOBÉ BIOSCA, J., "El movimiento Freinet en España hasta 1939", en MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR, *La Escuela Moderna en España*, Madrid: Cero-Cyx, 1979, pp. 55-57.
- ALCOBÉ, J., "Herminio Almendros, un educador para el pueblo", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 3 (1975) pp. 30-34; en francés, en *Les Amis de Freinet*, n° 40 (1984) pp. 27-31.
- ALMENDROS, H., "Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938)", en MOVIMIENTO COOPERATIVO DE ESCUELA POPULAR, *La Escuela Moderna en España*, op. cit., pp. 58-72; existe traducción francesa en *Les Amis de Freinet*, n° 4 (1970) pp. 4-16.
- ALMENDROS, H., *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*, Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1932 (2ª edic: Buenos Aires, Losada, 1965).
- BARRÉ, M., *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Mouans-Sartoux: PEMF, 1996, 2 vols.
- BLAT GIMENO, A., *Herminio Almendros: época, vida y obra*, Universidad de Barcelona, Memoria de Licenciatura (inédita), 1975.
- BLAT GIMENO, A., HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F., "Herminio Almendros: un recuerdo necesario", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 232 (1995) pp. 69-72.
- BLAT GIMENO, A., *Herminio Almendros Ibañez. Vida, época y obra*, Almansa: Ayuntamiento de, 1998.

⁵³ Como se refleja en un escrito que Joaquín M. Aragó le remite a Madeleine Bens mostrando su preocupación y solidaridad desde la Escuela Normal Blanquerna de Barcelona, haciéndole partícipe del eco importante de la pedagogía Freinet en dicha Escuela. CADAM, "Fond Freinet", 161 j0063.

⁵⁴ CADAM, "Fond Freinet", mazo 161 j 0063.

- CRUZ OROZCO, J. L., "Aproximación a las actividades pedagógicas de los maestros freinetistas en el exilio republicano en América", *Edetania. Estudios y propuestas de educación*, nº 7 (1992) pp. 39-45.
- CRUZ OROZCO, J.L. "La revista Escuela Activa y el modelo freinetista en México", *Acalán. Revista de la Universidad Autónoma del Carmen*, nº 1 (1997) pp. 35-40.
- DALMAU, Biel, "Conversació am Ramon Costa i Jou", *Perspectiva Escolar*, nº 28 (1978) pp. 59-64.
- FREINET, Élise, *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona: Laia, 1975.
- GARCÍA MADRID, A., "Los maestros freinetianos de las Hurdes durante la IIª República. Noticias documentadas", *Revista de Educación*, nº 340 (2006) 493-521.
- GERTRUDIX ROMERO DE AVILA, J., *Josep Alcobé Biosca*, Santander: MCEP, 2008.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M., "Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba", *Revista de Educación*, nº 309 (1996) pp. 217-237.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M., HERNÁNDEZ HUERTA, J.L., "Bosquejo histórico del Movimiento Freinet en España, 1926-1939", *Foro de Educación*, nº 7 (2007) pp. 169-202.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M., HERNÁNDEZ HUERTA, J.L., "La depuración franquista de los maestros freinetianos españoles de la década de 1939", *Papeles Salmantinos de Educación*, nº 3 (2004) pp. 59-95.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M., HERNÁNDEZ HUERTA, J.L., "La influencia de Célestin Freinet en España durante la década de 1939. Estado de la cuestión", en Hernández Díaz, J. M. (Coord.), *Influencias francesas en la educación española o Iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca: Globalia Ediciones Anthema, pp. 93-110.
- JIMÉNEZ-MIER Y TERÁN, F., *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance. Un maestro singular*, México, Ed. Fernando Jiménez, 1996.
- JIMÉNEZ-MIER Y TERÁN, F., *Freinet en España. La revista Colaboración*, Barcelona: EUB, 1996.
- JIMÉNEZ-MIER Y TERÁN, F., "Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939", *Cuadernos de Aula Libre*, Fraga (Huesca), nº 2 (1993).
- JIMÉNEZ-MIER Y TERÁN, F., "Recuento de cooperativistas Freinet", en VVAA, *Mestres i exili*, Barcelona: Publicacions de l'Universitat de Barcelona / INEHCA, 2003, pp. 197-219.
- SAMPEDRO GARRIDO, A. Mª, "A pedagogía Freinet en España nos tempos da IIª República", *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*. Nº 3 (1999) pp. 133-156.
- ZURRIAGA, Ferrán: "El movimiento Freinet en España. Itinerario de la Escuela Moderna", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 54 (1979), pp. 20-22.
- ZURRIAGA, Ferrán, "La segunda época de la experiencia Freinet en España", en VVAA, *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular*, Zero-CYX, Bilbao, 1979, pp. 76-112.
- VVAA, *Ideario pedagógico de Patricio Redondo*, Veracruz: Trueba, 1990.
- VVAA, *La Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla*, Veracruz (México): Ed. Escuela Experimental Freinet, 1970.



Entrevista a Ana Benavente¹

*Realizada por Margarida Louro Felgueiras²
e Anabela Amaral*

**Que motivos a levaram à Suíça? Foi como bolseira ou como exilada?
Em que data isso ocorreu e em que momento da sua vida escolar? Será
possível caracterizar o seu estatuto no exílio?**

Cheguei a Lisboa em 1960/61, vinda do Cartaxo, então rural e afastado de Lisboa. Não conhecia a cidade. Naqueles anos, para se completar o “liceu” (leia-se ensino secundário) era preciso ir até à sede do concelho. Por isso, sendo filha de professores primários, vim para um Instituto – Sidónio Pais, do Professorado Primário – mais conhecido entre nós por IPOP para fazer os 6º e 7º anos.

Depois de dois anos no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho, anos em que vivi como interna nesse Instituto e em que a minha revolta, pessoal e social, foi crescendo, comecei o curso de Românicas na Faculdade de Letras de Lisboa em 1962/63. Boa aluna, dispensei do exame de admissão à Faculdade.

Já no meu 7º ano “fugia” do liceu para ir ao Estádio Universitário assistir aos comícios da luta estudantil - crise académica de 1962 - que ficaria para a história como a primeira revolta estudantil pela liberdade e cujos ecos nos iam chegando em surdina pelas colegas de liceu que tinham irmãos. Logo nos meus primeiros dias na Faculdade, inscrevi-me na Pró-Associação de Letras, cujo presidente era o José Medeiros Ferreira. Com a consciência difusa de que era um passo importante. Não sabia então que mudaria a minha vida para sempre.

¹ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, benavente.ana@gmail.com

² Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Coordenadora do Núcleo Educação, História e Museologia do CIIIE.

No Instituto Sidónio Pais tinha encontrado a Odete Santos, aluna de Direito, mais velha do que eu, também filha de professora, que muito me marcou, nas leituras, nos interesses e na vida política.

Integrei-me no meio associativo e, em 1964, casei com um jovem estudante de direito. Foi a conquista de alguma autonomia, já que, nessa altura, era raro uma rapariga poder morar num quarto ou partilhar uma casa. Fui sempre vivendo em lares, ou do estado ou de freiras.

Então, no verão de 1965, casada com esse jovem que, depois de uma prisão em Caxias, não queria ser mobilizado para as colónias, saí de Portugal para Genève – onde já estava uma amiga nossa do Sidónio que tinha ido ao encontro do namorado, membro do Partido Comunista Português.

Foi assim que saí, determinada mas assustada. A minha sogra ainda hoje diz, com carinho, que “fui eu que lhe levei o filho”, mas para o caso não interessa. Saímos e não voltámos.

Em Genève, trabalhei sempre para estudar (fábricas, escritórios, dactilografia de sebatas, empacotar jornais, um pouco de tudo) e só no meu terceiro ano consegui uma pequena bolsa para refugiados que me permitiu então trabalhar apenas durante as férias. Nessa primavera, vivemos o Maio de 68 e tais acontecimentos marcaram a minha plena integração na Universidade – era aluna de psicologia no Institut Jean-Jacques Rousseau, dirigido por Jean Piaget. Pertenci à direcção do movimento estudantil e, no ano seguinte, fui convidada como monitora e, mais tarde, como assistente. Entretanto, o Instituto tornou-se a Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation onde trabalhei até voltar para Portugal em 1974. Estive, pois, no nascimento das Ciências da Educação, em relação à evolução das quais tenho, hoje, as mais sérias críticas, em termos académicos, científicos e sociais.

Que imagens levava da educação que tinha tido? E do país?

Levava as imagens duma escola opressiva, pobre e tradicional, vivida com alegria nos primeiros anos (era filha de professores primários) mas com muita revolta nos anos seguintes. No Maria Amália e no Sidónio Pais éramos tratadas como quase “delinquentes”. Tudo eram proibições. A nossa correspondência, inclusive a dos pais, era lida e era-nos entregue aberta. As janelas tinham cadeados; os horários eram de “tropa”. A missa era obrigatória. A mentira e a revolta eram por nós cultivadas como sobrevivência. “Les mains sales” de J.P. Sartre, em edição de Poche, forrada com papel preto, fazia as vezes de missal.

No meu primeiro ano de Faculdade comecei a trabalhar, a par das aulas e, no final desse primeiro ano, o Instituto Sidónio Pais – de uniforme obri-

gatório mesmo para as universitárias – desistiu de nos controlar e expulsou-nos a todas.

Do país levava a imagem do isolamento, do sufoco, da falta de liberdade, da injustiça e da opressão. Asfixiava-se, em Portugal. Não havia ciências sociais nem humanas; não havia liberdade, estávamos sempre sob vigilância. País provinciano (ainda é) e atrasado, autoritário e castrador. O que se lia, fora dos normativos autorizados – era às escondidas. Todos os dias havia prisões e torturas. Vivia-se com medo (ou então, em apatia, o que não era o meu caso).

A “Carta a uma jovem portuguesa”, escrita pelo A. Marinha de Campos e publicada na “Via Latina”, jornal de Coimbra, acertou-me em cheio. Aí, num tom claro e sincero, hoje datado e algo ingénuo, denunciava-se a hipocrisia social e de costumes em relação às raparigas (as “putas” e as “esposas”) e a sua privação do espaço público e de outras liberdades que eram naturais para os rapazes. Vale a pena reler, hoje ainda, esse texto.

No exílio que experiências a marcaram, se alguma, nos domínios educativo, social, político?

Foram tantas... integrei o PCP logo que cheguei. Vivi a liberdade suíça, país em que reina a confiança social, por contraponto à desconfiança que ainda hoje nos domina (e que está impressa no mais fundo de nós).

Vivi a solidão e a vida dura de quem não tem dinheiro. Sofri de um terrível sentimento de “não pertença”. Mas foi com orgulho que, passados 4 anos, fiz a minha licenciatura. Os meus professores receberam-me como amigos, foram solidários, estimulantes, presentes.

Deixei o PCP, com um grupo de outros portugueses (após a invasão de Praga pela URSS). Integrei-me na vida cívica e académica a partir de 68 e vivi, então, os anos mais felizes da minha vida.

Em 69/70 fundei, com um grupo de amigos de várias nacionalidades, o GLI (Grupo de Lutas Internacionais) e fomos de todos os anti-imperialismos e militantes de todas as liberdades. Sem deixar o meu grupo de referência dos opositores portugueses, organizei-me com basileiros, espanhóis e italianos na procura de melhores condições de vida para os refugiados e para os emigrantes mais vulneráveis. A minha filha mais velha, Rosa (como a Luxemburgo, claro), tem a dupla nacionalidade, espanhola e portuguesa. Nasceu no ano da vitória contra a condenação à morte de militantes bascos, processo que ficou conhecido pelo “Processo de Burgos”. Ai, como cantávamos então “Gallo negro, gallo rojo”, canção de Chico Sanchez Ferlosio, contanto a guerra de Espanha...

Mercedes Sosa, Paco Ibañez, Isabel Parra, El Cuarteto Cedron, “La Cuadra” de Sevilla faziam parte da nossa intensa vida cultural; tornei-me ibérica, por amor e por opção – pois não eram os nossos destinos solidários?

Que comparação fazia entre a educação em Portugal e a que encontrou no estrangeiro? Que discurso inventava para Portugal?

Eram mundos completamente diferentes. De Portugal levava David Mourão Ferreira mas também mulheres da mocidade portuguesa, frustradas e cheias de enxaquecas. Levava a assustadora imagem da Guardiola, pesada e velha, sempre zangada, reitora do Liceu Maria Amália. Levava o silêncio e a obediência calada dos alunos – só no meu 7º ano uma professora me fez uma pergunta, pela primeira vez me foi permitido falar, e concluiu que eu tinha “boa voz”. Extraordinário.

Em Genêve, encontrei um meio académico que fervilhava de debate, de trabalho intelectual intenso, de pontualidade e de rigor. Os estudantes estavam organizados numa associação e em movimentos sindicais. Havia seminários (com cerca de 10/12 participantes), em que apresentávamos obras e aprendíamos a argumentar. Li horas e horas sem fim, tudo, desde J. Piaget e B. Ihnelder a E. Durkheim, K. Marx e, mais tarde, P. Bourdieu, G. Lucaks, H. Marcuse e muitos outros. 1968 veio intensificar este ambiente, duma riqueza que não esquecerei. A Universidade era rigorosa mas sem pompa, exigente mas com diálogo, criativa e estimulante. Lembro-me que um dos meus trabalhos finais de licenciatura consistiu numa comparação das concepções de escola e de sociedade em E. Durkheim e K. Marx. Que ousadia... Mas foi aceite, defendi-o com convicção e tive a nota máxima. Já então havia opções nos nossos cursos, os interesses dos estudantes eram levados a sério. Tínhamos muita liberdade e muita responsabilidade – o oposto ao que tinha conhecido em Portugal.

Para Portugal não era necessário inventar nenhum discurso. País sem liberdades, com uma guerra colonial condenada, trabalhávamos com grupos suíços, entre os quais “Afrique Australe-Portugal” e recebíamos de braços abertos desertores e refractários que iam desembarcando. Nos anos 70, na linha do que se vivia na Alemanha, fiz parte de uma comuna, novos modos de organizar afectos e famílias. Experiência inesquecível, descobri também a verdadeira amizade com rapazes – como não tinha irmãos, era-me totalmente proibida e desconhecida. Os meus amigos foram a família que não tinha, ajudaram-me a criar a minha filha.

Sempre tive saudades de Portugal, não do país, mas das pessoas. Chorei com saudades. Depois, os compromissos políticos e um forte sentido de

pertença nacional – quanto mais nos afirmamos no internacionalismo mais nos sentimos comprometidos com os nossos espaços de origem e isto porque as ditaduras dos outros são também as nossas, os abusos aos direitos dos outros são também abusos que sofremos – reforçaram a vontade imensa de lutar por um Portugal democrático a que pudesse voltar. E assim aconteceu, em 1974.

A vivência no exílio mudou certamente a sua visão de Portugal e do mundo. Como foi essa experiência? Como compensava a distância do país?

Viver no exílio abriu-me as portas do mundo. Os meus amigos eram brasileiros, suíços, gregos, italianos, jugoslavos. Em 1967 fui a Praga e a Varsóvia. Estive em Berlim, este e oeste. Paris e Florença ficavam a poucas horas de carro (Citroen 2cv, pois claro). Portugal, país católico, era, com a católica Espanha e a ortodoxa Grécia, os três fascismos europeus. Estudei Portugal de fora. Lembro-me do “Projet régional méditerranéen”, (de 1965, creio) publicado pela OCDE que mostrava o nosso atraso em relação à restante Europa. Já Espanha tinha dez anos de escolaridade obrigatória e ainda nós crescíamos, com Veiga Simão, para os seis anos.

Os nossos emigrantes eram muito menos letrados que os italianos e os espanhóis. Fomos o último país a descolonizar – em 1975 – e o nosso retrato era o de um país rural, pobre, em que era preciso ter licença de isqueiro para acender um cigarro (muito isto fez rir os meus amigos suíços), com mulheres vestidas de preto, jovens condenados a uma guerra colonial sem saída e um povo tristonho e fatalista. Os italianos e os espanhóis cantavam, os grandes poetas, canções de luta. E nós? Bebíamos a ouvir fado. Perguntavam-me muitas vezes se era iraniana, ou cigana – isto seria mais pelas saias e pulseiras hippies com que então nos vestíamos. Não, dizia, portuguesa, de Portugal, aquele país entre a Espanha e o Atlântico. E foi sempre assim que me senti, portuguesa e cidadã do mundo. No final dos anos 60, início de 70, a guerra colonial tornou-se internacionalmente mais reconhecida e criticada, os teatros alternativos representavam “Le fantôme lusitanien” e sentíamos que o colonialismo perdia alento. No início dos anos 70, com um grande amigo exilado e que já nos deixou, o Manuel Areias, criámos, com um pequeno grupo de emigrantes, o GAEPS – Grupo Autónomo da Emigração Portuguesa na Suíça. Passávamos os finais de semana nas “barracas” dos trabalhadores temporários, organizávamos a sua sindicalização, lutávamos, com eles, pelos seus direitos.

E a Suíça, que proibia a acção política de estrangeiros, sempre me deixou viver, dando-me, constantemente, lições de cidadania e de tolerância.

Eu era então uma jovem assistente universitária para quem Genève já parecia pequena e procurava uma nova vida em Paris. Com 1974, não chegou a acontecer.

No regresso a Portugal que mudanças destaca no campo da educação?

Regressei em 74/75, ligada ao Movimento de Esquerda Socialista. Não conhecia ninguém nem ninguém me conhecia. Em Genève, “Ana” era um personagem. Aqui, recomecei do zero. Até os 6 anos de docência na Universidade de Genève não impediram que recomeçasse a carreira como assistente estagiária. Por concurso, na Faculdade de Ciências de Lisboa – Departamento de Educação, depois de uma breve passagem pela F. Gulbenkian, com o Prof. Rui Grácio.

A educação fervilhava de boas intenções e de carências e contradições de toda a ordem. O primeiro livro que escrevi intitulava-se “Escola Primária portuguesa: 4 histórias de liberdade”. Mas não me esqueço que, muito mais tarde, o meu interesse pela escola primária me penalizou num concurso académico, considerando o júri que a Universidade não tinha (e parece que ainda não tem) que se ocupar desse grau de ensino.

Os “estrangeirados” que voltavam com formações em psicologia, sociologia, educação, rapidamente se integraram e iniciou-se então um período de investigação muito fértil. Essa investigação começava pelo conhecimento da realidade do país. Em Genève, tinha iniciado um projecto intitulado “École et Classe Ouvrière”, aqui voltei-me para o insucesso escolar, para o estudo das suas causas e para as respostas a construir. Nunca mais parei.

Desigualdades sociais e escolares, questionamento da escola que herdámos, construção de processos de inovação e literacia foram os temas que ocuparam, durante algumas décadas, a minha vida científica. Encontrei parceiros fantásticos, a Maria Adelaide Pinto Correia, a Manuela Castro Neves, o António Firmino da Costa e muitos outros. Constituí equipas, consegui financiamentos – dos quais um, importante, para um projecto de investigação-acção, projecto pioneiro, nos anos 80, que se desenvolveu no bairro da Ajuda, em Lisboa, envolvendo as escolas e o bairro e que deu origem ao livro “Do Outro Lado da Escola”.

Tal como acontecia com a sociedade, também a escola se agitava e se animava até ao consulado de M. Sottomayor Cardia que, procurando “normalizar” a vida escolar, matou muita criatividade e iniciativa e pôs de novo a instituição escolar nos trilhos do centralismo e da burocracia, dos quais nunca mais saiu.

Em 1974, a escola em Portugal era atrasada, de curta duração mas tinha já “boas práticas”, professores empenhados e uma imensa esperança e confiança no futuro democrático do país.

Volvidas algumas décadas sobre a partida e o regresso, considera que a comparação que fez no passado entre a realidade vivida em Portugal e a que encontrou na Suíça era justa? Hoje, volvidos largos anos, considera que mantinha ou matizava as anteriores apreciações?

Sem adjectivos, mantinha, em absoluto. Era justa e continua a sê-lo.

A Suíça não era idílica, também havia desigualdades, racismo, exploração e injustiças. Era a “placa financeira” das fortunas dos ditadores do mundo. Mas havia liberdade, os direitos humanos eram levados a sério. O Estado não abusava dos cidadãos. Era um país de exílio, no centro da Europa. Portugal, pelo contrário, fechado e isolado, tinha medo de tudo, perseguia, escutava às portas, tinha uma censura escondida e hipócrita, miserável – isto para além da PIDE/DGS, essa bem conhecida e assumida.

Sendo a Suíça um mosaico de povos e de religiões, pela sua própria origem e constituição históricas, organizada em cantões e com a gestão pública muito perto das pessoas, é difícil imaginar país mais diferente do Portugal nacionalista, provinciano e dissimulado, de pé descalço, a viver das glórias passadas.

Em 1999, 25 anos depois de Abril, prestámos uma homenagem à cidade de Geneve, agradecendo o exílio que nos concedeu. Deixámos uma placa (de mármore português, pois claro) na parede de um célebre e já desaparecido café universitário- Le Landolt, na Rue du Conseil Général, bem perto da Reitoria da Universidade. Aí nos encontrámos, portugueses e suíços que partilhámos aqueles anos de lutas, de amizades, de solidariedades e de juventude.

De que modo a aluna exilada, se reinventou como educadora regressada?

Quando voltei já era assistente e não apenas aluna. Apaixonada pelas recém-criadas ciências da educação. (Permitam-me um parêntesis para referir que o Instituto Jean-Jacques Rousseau, dirigido por J. Piaget, era também a casa da “Educação Nova”, com J. Ferrière e muitos outros. Aliás, Piaget fundou o BIE – Bureau International de l’Education, primeira organização internacional na área da educação, hoje um instituto associado da Unesco e Albert Einstein fez parte do seu Conselho Geral).

Com uma formação inicial que, tendo começado com a psicologia, evoluiu para a pedagogia e a psico-sociologia e, mais tarde, para a sociologia e com

um trabalho profissional centrado em docência e investigação, o regresso foi, para mim, um choque. Em Génève praticavam-se métodos activos nas aulas, os estudantes trabalhavam, elaboravam, comunicavam, havia FORMAÇÃO. Aqui, apesar de alguns espaços de liberdade que nos permitiam cruzar olhares e saberes disciplinares – espaços que desapareceram no final dos anos 70 – a Universidade continuava rígida, formal, verbalista, organizada em disciplinas estanques e muito pouco preocupada com a formação dos seus estudantes.

Prossegui, desde então, o caminho já iniciado: implicação crítica, distância reflexiva, trabalho divergente e, apesar dos muitos dissabores que esse modo de estar e de ser me trouxe, a liberdade permitiu-me sobreviver e conquistar o meu espaço vital.

Considero que a escola que herdámos tem que ser re-fundada, através de processos de construção lenta que envolvam todos os seus protagonistas, directos e indirectos e que só assim a instituição mais generosa da democracia poderá cumprir o seu maior desígnio: o da Educação Para Todos (EPT) não como slogan mas como realidade. Educação para mais cidadania responsável e não para uniformizar aqueles que, nascendo pessoas, rapidamente são transformados em “recursos humanos”.

No desempenho do cargo de Secretária de Estado da Educação que prioridades definiu com base na sua experiência de viagens e no seu ideário de liberdade?

Não foi difícil estabelecer prioridades que continuo a considerar actuais: uma Educação para Todos (EPT) com qualidade, o que exige assegurar autonomia às escolas, desburocratizar o sistema, apoiar as escolas nas comunidades (científicas, económicas, sociais), enraizá-las não apenas nos saberes “sábios” mas nos saberes libertadores que permitem continuar a aprender ao longo da vida.

Assim, destaquei, a esta distância **cinco pedras de toque do trabalho** que desenvolvi, em equipa, durante seis anos (de 1995 a 2001) e sobre o qual publiquei vários textos, nomeadamente na Revista Ibero-Americana de Educação (OEI) que nos diz respeito a todos, ibéricos, e que pode ser lida on-line.

1. O desenvolvimento da educação pré-escolar para todas as crianças foi um avanço inquestionável para uma escola pública que quero democrática de facto e não apenas nas palavras. Educação pré-escolar como espaço e tempo inteligentes de desenvolvimento e de socialização e não de antecipação das aprendizagens escolares.

2. Proposta de um “Pacto Educativo para o futuro” (ver Revista da OEI) que garantisse a continuidade política de eixos estruturantes das necessárias transformações da escola sem a deixar, como hoje continua, prisioneira dos tempos políticos e das fantasias e ignorâncias de quem ocupa os cargos executivos. Sabemos que a inovação educativa é de lenta construção (para ser sustentável e significativa) e que os seus resultados só podem, de facto, ser avaliados, no espaço de uma geração. É um tempo institucional contraditório com os tempos eleitorais, rápidos e bruscos, imprevisíveis e sempre preocupados com o show-off das campanhas. Garantir a descentralização e a autonomia das escolas, o desenvolvimento da educação pré-escolar, a valorização dos docentes e outros técnicos e funcionários, flexibilizar os currículos sem perder um núcleo nacional estruturante, garantir oportunidades de formação aos mais excluídos, eis alguns dos objectivos desse Pacto. Recusado no Parlamento e pelos Sindicatos de Professores, permitiu, no entanto, celebrar protocolos com autarquias, associações de pais e outros parceiros. Mas falhou, no país latino e velho que somos, pouco dado a trabalho sério, silencioso e continuado.

3. Definimos, em documentos publicados e debatidos nas escolas, orientações de médio e longo prazo para o ensino básico e para o ensino secundário (assim como para o ensino superior, não sendo este da minha responsabilidade directa). Qualquer caminho é bom quando não sabemos onde queremos chegar. Sabíamos então o que queríamos e como caminhar: envolvendo todos os parceiros e, em primeiro lugar, os professores e outros actores da escola e da educação. Criar condições para a sua valorização social e profissional, assegurando o apoio ao trabalho de qualidade. Romper (ir rompendo) alguns tabus da escola tradicional que a tornam produtora de exclusão: a rígida divisão disciplinar herdada de séculos passados, os horários tayloristas, com o toque de campainha de 50 em 50 minutos, as aulas expositivas e tradicionais em que se quer ensinar o mesmo, ao mesmo tempo e da mesma maneira a todos os alunos, as representações profundamente enraizadas, nomeadamente as que identificam exigência e rigor com insucesso e com exclusão.

Estas orientações alimentaram processos inovadores que se iniciaram com 10 escolas e envolveram, quatro anos depois, mais de 200 escolas. A “gestão curricular flexível”, assim ficou conhecido esse processo, baseou-se nas “boas práticas” construídas nas escolas e criou condições para a sua consolidação e o seu desenvolvimento.

4. O quarto ponto que quero destacar é o da luta imediata contra a exclusão. A escola pública não pode conviver com a expulsão (quer se designe

insucesso ou abandono) escolar de quem mais precisa da escola. Assim, diversas medidas, desde os currículos alternativos à criação de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, foram desenvolvidas para assegurar a aprendizagem dos mais vulneráveis e daqueles que, pela sua origem, história ou condições de vida, não se integravam no padrão único da escola única (sendo que igualdade, como sabemos, não significa ser “indiferente às diferenças” mas sim praticar a equidade, assegurando a todos, por caminhos diversos, as mesmas aprendizagens e diplomas – refiro-me aqui, evidentemente, à escolaridade obrigatória).

No caso do ensino secundário, em que os processos de exclusão, sendo menos escandalosos são igualmente selectivos, procedeu-se a uma reorganização e revisão curriculares assegurando a todos percursos que, continuados ou não de imediato no ensino superior, lhes permitissem voltar à formação ao longo da vida. Curiosamente, quando a selecção é mais invisível e escondida, convive-se melhor com ela. Quando se assume que, após o 9º ano, há orientações diferentes, grita-se que se estão a introduzir desigualdades. Hipocrisias sociais que vivemos em muitos espaços, sendo a escola apenas mais um. O que é lamentável é serem muitas vezes os que deviam lutar pela escola democrática – e falo aqui de sindicalistas e de responsáveis académicos – os primeiros a preferir a ignorância, com medo de sujarem as mãos na luta pela Educação para Todos, de facto e não apenas como um slogan para tranquilizar consciências.

5. Como quinto ponto das minhas prioridades, destacarei a educação de adultos. Num país de baixo nível de literacia, era urgente ultrapassar as tradicionais barreiras de territórios entre educação e formação. Isso foi feito com a criação dos cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e com a criação do sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de competências adquiridas durante a vida. Criaram-se, com todo o rigor e com critérios académicos e pedagógicos claros, os primeiros centros de RVCC. A Agência de Educação e Formação de Adultos protagonizou esta área de actividade.

Dois notas finais de resposta a uma pergunta sem fim:

1ª nota – o desporto escolar, a educação para a saúde (incluindo a educação sexual), o ensino do português no estrangeiro não apenas como língua de emigração mas como língua europeia de seu pleno direito, a formação contínua de professores, formação para a mudança e para a reflexão crítica sobre as práticas foram também áreas em que investi muito do meu imenso querer e dos meus (mais limitados) saber e poder.

2ª nota – este trabalho foi desenvolvido em equipa, com colaboradores preciosos, uns mais convictos do que outros. Quero destacar o Prof. Alberto Melo, meu querido amigo, cujo trabalho foi fundamental na educação de adultos e o Prof. Paulo Abrantes, querido colega da Universidade de Lisboa, modesto e brilhante, que já nos deixou e que foi a alma do trabalho realizado no ensino básico. Uma referência ainda a Philippe Perrenoud, meu colega em Genève que aceitou, com amizade, ser consultor das mudanças que se foram construindo na escola portuguesa durante os seis anos em que tive responsabilidades executivas. E obrigada aos alunos e aos professores, evidentemente, sem os quais a escola não tem qualquer sentido.

Se me perguntarem hoje o que ficou destes anos direi que ficou muito e que ficou muito pouco.

Ficou muito porque a história se constrói com avanços pioneiros e nada nem ninguém pode apagar o valor das experiências vividas. Ficou muito pouco porque logo os responsáveis governativos que se seguiram, quer do Partido Socialista quer do Partido Social Democrata, se apressaram em impor de novo o controlo burocrático e centralista sobre a escola, em desbaratar os esforços dos docentes mais profissionais, em promover a mediocridade e até, no caso da educação de adultos, em impor metas quantificadas de modo a que o país, mudando ou não, ficasse melhor no retrato das estatísticas europeias e da OCDE. Quanto mais complexo é o mundo e quanto mais “invisíveis” se tornam os mecanismos sociais (D. Innerarity), mais sedutoras se tornam as estatísticas, querendo alguns acreditar que assim aprisionam e conhecem a realidade. Muito do que foi feito entre 1995 e 2001 foi certamente “engolido”, nas escolas, pela força do statu-quo, mas não duvido do valor do trabalho então realizado e, nem que fosse pelos meninos que se salvaram da exclusão e dos diversos modos de expulsão escolar, valeu a pena.

Como “reformadora”, como define o seu discurso educativo?

O meu discurso fundamenta a minha prática de docência, de investigação, em cargos políticos, executivos ou no Parlamento, e nos projectos de luta contra a pobreza que hoje me ocupam em África e na América Latina e tem um só propósito: **re-fundar a escola que herdámos**. Trabalho lento e difícil, partilhado e persistente, é o único digno do nosso esforço.

Considero a escola como a “instituição mais generosa da democracia”, já o disse, pois, apesar das desigualdades sociais – que a escola, enquanto instituição, não pode resolver só por si, como é óbvio – o conhecimento é património de todos e de cada um e não apenas de alguns “eleitos”. Embora a

escola não possa “escapar” totalmente aos mecanismos de normalização que sobre ela pesam – e quero acrescentar que as comparações internacionais estilo “PISA” são dos efeitos mais perversos e nefastos da história da escola no final do sec.XX – pode ser também um espaço de socialização universal, de apropriação do conhecimento, de democratização das relações e dos saberes, um espaço de cidadania e de libertação.

Eis o fundamento da minha acção pedagógica e cívica. A escola é uma instituição fundamental na luta contra a pobreza e contra as desigualdades mas apenas e só se se transformar considerando que os seus alunos são PESSOAS e não recursos humanos, conceito que se banalizou mas que retirou todo o sentido de humanidade à vida social democrática. Democratizar a democracia e as suas instituições é uma tarefa de todas as gerações, da minha (da nossa), das que me antecederam e das que continuam hoje, num período histórico preocupante (quer pelos fundamentalismos que julgávamos ultrapassados quer pelos novos deuses sem rosto: o Mercado, a Bolsa, a Alta Finança) o percurso por mais e melhor educação, por um mundo mais justo, em que a vida humana tenha o mesmo valor, seja a de um israelita seja a de um palestino.

[illegible]

LUÍS REIS TORGAL

lrtorga@netcabo.pt

Doutor e Agregado em História e professor catedrático aposentado, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coordenador de investigação do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (CEIS20). Tem intervenções em áreas da Educação em vários periódicos e em livros e ensaios, alguns publicados ou a publicar pelo CEIS20 e pelo Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES). Para além da publicação de muitos estudos na qualidade de historiador de História Política e das Ideias, das épocas Moderna e Contemporânea, é autor e co-autor de várias estudos sobre História da Universidade ou de reflexão crítica sobre o Ensino, como *A Universidade e as «condições» da Imaginação*. "Cadernos do CEIS20". Coimbra, CEIS20, 2008.

ANTONIO VIÑAO

aviniao@um.es.

Antonio Viñao Frago es doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia (España). Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización (la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales), de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, libros de texto) y la de la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas. Es autor, entre otros libros, de "Sistemas educativos, culturas escolares y reformas", Madrid, Morata, 2002, y "Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX", Madrid, Marcial Pons Historia, 2004.

FERNANDO AUGUSTO MACHADO

fmachado@ilch.uminho.pt

Mestre em Educação na Área de Filosofia da Educação e Doutor em Filosofia na área de História da Filosofia e Cultura Portuguesa. Investigador do CEHUM da Universidade do Minho. Autor, entre outros títulos, de: Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspectivas, [1991] ASA, 1999 (2ª ed.); Almeida Garrett e a introdução do pensamento educacional de Rousseau em Portugal, ASA, 1993; Avaliação em tempo de mudança: Projectos e práticas nos ensinos básico e secundário, ASA, 1994; Do perfil dos tempos ao perfil da escola - Portugal na viragem do milénio, ASA, 1995; Rousseau em Portugal: da clandestinidade setecentista à legalidade vintista, Campo das Letras, 2000; Educação e cidadania na ilustração portuguesa: Ribeiro Sanches, Campo das Letras, 2001; Edição crítica de Da educação de Almeida Garrett, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2009.

JULIO RUIZ BERRIO

jrberri@edu.ucm.es

Catedrático Emérito de Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático de Historia de la Pedagogía en la Universidad de Oviedo (1983-1990). Ha participado en varios proyectos nacionales (CICYT, CIDE, etc.) de investigación, como investigador principal o como miembro del equipo. Director del Museo de Historia de la Educación "Manuel Bartolomé Cossío", de la U.C.M. y responsable del Museo virtual de educación "Manuel B. Cossío". Presidente de la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo; y de la Sociedad española de Historia de la Educación (1989-1994); miembro del Executive Committee de la International Standing Conference on History of Education (ISCHE) (1984-1990), del Consejo editorial de Historia de la Educación (revista interuniversitaria); y del Consejo Científico de otras revistas, como Educación e História, Encounters on Education, Sarmiento, etc. Ha publicado varios libros (individuales y colectivos) y artículos (más de un centenar) sobre museología de la educación, formación de maestros, editoriales y manuales escolares, la enseñanza en Madrid y la historia de la educación en España.

JUSTINO MAGALHÃES

justinomagalhaes@ie.ul.pt

Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Historiador da Educação, Coordenador do Curso de Doutoramento em História da Educação. Tem colaborado como Professor Visitante em Universidades estrangeiras. Historiador da Educação, trabalha as áreas das Instituições Escolares, da Alfabetização, da Cultura Escolar, e da Leitura e do Livro. É autor de, entre outros, os seguintes livros: *Da Cadeira ao Banco: História do Educacional Escolar (Séculos XVIII-XX)* (2010); *Tecendo Nexos - Histórias das Instituições Educativas* (2004); *Alquímias da Escrita* (2001); *Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime. Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal* (1994).

ÁUREA ADÃO:

acarmo.adao@netcabo.pt

"Docteur du 3ème cycle en Sciences de l'Éducation" pela Universidade de Bordéus II (França) e de Doutor em Educação (História e Filosofia da Educação) pela Universidade de Lisboa. Foi vice-reitora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e ainda reitora da Universidade Lusófona Baltasar Lopes da Silva, Cabo Verde (2006-2007). Foi investigadora da Fundação Calouste Gulbenkian. É autora de um conjunto muito diverso de estudos de história da educação portuguesa, publicados em revistas nacionais e estrangeiras e dos seguintes livros: *Estado absoluto e ensino das primeiras letras. As escolas régias (1772-1794)*. Prefácio de Rogério Fernandes. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian / Serviço de Educação, 1997; *As políticas educativas nos debates parlamentares oitocentistas. O caso do ensino secundário liceal*. Lisboa/Porto, Assembleia da República/Edições Afrontamento, 2001; *A criação de um Ministério de Instrução Pública no Portugal de Oitocentos. Da administração centralizada à gestão periférica (em colaboração com Maria Neves Gonçalves)*. Lisboa, Livros Horizonte, 2006.

JOSÉ IGNACIO CRUZ,

jose.i.cruz@uv.es

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1987) y profesor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València. Se ha especializado en las cuestiones educativas en la España contemporánea y sus vínculos con Latinoamérica. Sobre el particular ha publicado una quincena de libros y más de sesenta artículos en revistas especializadas españolas y extranjeras entre los que se encuentran: *El yunque azul. Frente de Juventudes y sistema educativo. Razones de un fracaso*, Madrid, Alianza, 2001. *Los colegios del exilio en México*, Madrid, Residencia de Estudiantes, 2005. También ha asistido a numerosos Congresos nacionales e internacionales y ha impartido diversos cursos organizados por distintas universidades españolas, mexicanas y brasileñas. Es miembro del consejo de redacción de varias revistas especializadas españolas y extranjeras.

ANTÓNIO CANDEIAS

acandeias@mail.telepac.pt

Foi Professor Associado com Agregação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, na área das Ciências da Educação- Políticas Educativas. Licenciado em Psicologia pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Lisboa, 1979), fez o Doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Ciências da Educação - História da Educação, 1993). Professor Convidado da Universidade de São Paulo, da Universidade de Lisboa, da Universidade do Porto e Professor Visitante da Universidade de Columbia (2003). Principais livros publicados: *"Educar de Outra Forma - a Escola Oficina n.º1 de Lisboa, 1905-1930"*, 1994; *"Sobre a Educação Nova: correspondência entre Álvaro Viana de Lemos e Adolfo Lima"* (co-autor), 1995; *"Alfabetização e Escola em Portugal*

nos séculos XIX e XX - os Censos e as Estatísticas", 2004; "Educação, Modernidade e Estatísticas na Ibero-América nos séculos XIX e XX", 2005." Este foi um dos seus últimos textos. Deixou-nos em 2010.

PATRICIA DELGADO GRANADOS

patdelgado@us.es

Doctora en Ciencias de la Educación . Profesora de la Universidad de Sevilla

Autora, entre otros: "La pedagogia democratica di Paulo Freire. Educacione e libertà per la trasformazione sociale", en Anita Gramigna, Democrazia Dell'Educazione, Milano, Edizioni Unicopli, 2010 ; "Le riviste giovanili come fonte etnografica della cultura scolastica franchista", en Gramigna, Anita y Ravaglia, A. (Ed.). Etnografia della formazione, Roma, Edizione Anicia, 2008, pp. 47-63; "La Escuela de Estudios Hispanoamericanos de Sevilla: proceso de configuración de su identidad", Revista Historia Caribe (Colombia), 12 (2007) pp. 117-135; "I Flussi Migratori fra tradizione e nuove sfide educative", en: Gramigna, Anita y Pinter, Annalisa (Ed.). Itinerari Formativi Nell'Integrazione. Progetti ed esperienze nel mondo, Roma, Edizione Anicia, 2007, pp. 171-189; Delgado Granados, Patricia: La Universidad de los Pobres. Historia de la Universidad Laboral sevillana y su legado a la ciudad, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla (Serie: Historia), 2006.

BENAVENTE, ANA

benavente.ana@gmail.com

Ana Benavente fez toda a sua formação académica na Suíça e é doutorada, desde 1985, em Ciências da Educação pela Universidade de Genève. Investigadora no instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa na área da Educação, após vários anos ligada à formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa. Conduziu projetos de investigação-ação e vários estudos sobre exclusão escolar e coordenou o primeiro Estudo Nacional de Literacia. Vice-presidente (eleita pela Europa) do Conselho Geral do BIE (Bureau International de l'Éducation), UNESCO, Genève (2001-2005). Membro do Comité do CERI (Centre pour la recherche et l'innovation) da OCDE (1996-2002). Deputada à Assembleia da República (1995-2005). Desempenhou cargos de Secretária de Estado da Educação (1999-2001), no XIV governo constitucional e de Secretária de Estado da Educação e Inovação (1995-1999) no XIII governo constitucional. Representação internacional, bi e multi-lateral, governamental e junto de agências internacionais na Europa, África, América, Austrália e Japão. Com uma vasta obra publicada e centenas de participações em colóquios, jornadas, Conferências e Congressos, nacionais e internacionais. Prossegue actividades de consultoria internacional. Actualmente, é professora na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, nos cursos de mestrado e doutoramento.