

L'escola primària en la societat valenciana contemporània

LUIS MIGUEL LÁZARO
ALEJANDRO MAYORDOMO
(UNIVERSITAT DE VALÈNCIA)

1.- SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DE L'ENSENYAMENT PRIMARI A ESPANYA

El petit estudi que oferim ací té com a objectiu servir de suport i de complement a una exposició històrico-pedagògica que vol ser mirada i anàlisi de més d'un segle de la nostra història educativa. En aquest sentit, és fàcil convenir en el fet que conèixer, tot i que aproximadament, l'evolució del nostre sistema educatiu entre aquestes dues dates significatives de 1857 i 1970, és una tasca complicada. Ho és perquè suposa apropar-se a multitud de problemes pedagògics, a molts diversos enfocaments de la política educativa, a una successió plural de fets i de dades que marquen el sentit i el ritme de l'escolarització, a realitats socials conflictives i a polèmiques i debats molt complexos, tot això, naturalment, en el context d'una societat tremendament agitada i problemàtica.

Però en aquest conjunt de realitats i circumstàncies apareixen sempre algunes referències bàsiques que, per la singularitat, la freqüència, la continuïtat o la categoria i el caràcter, poden servir com a descriptors bàsics que ajuden el lector a identificar i reflexionar sobre trets, sobre ritmes històrics, sobre signes d'aquesta interessant parcel·la de la història. Orientar una mica aquesta recerca i aclarir bàsicament determinades qüestions i característiques és l'objectiu que ens agradaria assolir amb aquestes línies.

Per a això, sintetitzem un recorregut ràpid i atapeït per elements i factors que van configurant aquest procés en aquest temps històric. Ja podem, fins i tot, anticipar-ne alguns: escassetesa en l'oferta de llocs escolars, intents frus-

trats de reformes, distàncies greus entre la llei i la pràctica, connexió entre raons i ambients polítics i temes i accions educatives, faltes d'assistència, textos i mètodes, increments i estancaments, modificacions i persistències, rutines i obertures... perquè tot això és la nostra història de l'educació més pròxima.

1.1.- Una breu ressenya històrica de la nostra política escolar

El 6 d'agost de 1970 es publicava en el BOE el text de la Llei 14/1970, la Llei General d'Educació, coneguda després pel nom del ministre d'Educació i Ciència d'aleshores, un valencià, precisament, José Luis Villar Palasí. Aquesta disposició magna tenia com a objectiu el desplegament d'una reforma general d'un sistema educatiu que responia encara a l'enfocament centenari d'una llei de 1857. La mateixa exposició inicial de la Llei Villar recordava que aquell moment de la nostra organització escolar responia a circumstàncies i necessitats singulars i molt diferents a les que presentava l'Espanya desenvolupadora d'aleshores. Aquell vell sistema, diu, estava pensat per a una Espanya amb 15.000.000 d'habitants, amb un analfabetisme de més del 75% de la població, amb una estructura socio-econòmica pre-industrial... un sistema educatiu –afegia– “per a una societat estàtica”.

Més d'un segle després, la voluntat era dotar el país d'un sistema educatiu “més just, més eficaç, més d'acord amb les aspiracions i amb el ritme” de l'Espanya d'aquells anys. La pretensió estava més que avalada per múltiples necessitats i fets. Perquè després de reivindicacions freqüents i enceses de la influència poderosa que l'educació havia de tenir en la vida de l'Estat, i després dels esforços legals successius –o a més d'aquests esforços– hi ha unes altres dades, unes altres xifres.

En la mateixa entrada al segle XX, la situació de l'ensenyament primari d'Espanya en relació amb altres països europeus no és gens feliç: s'hi gastaven, per habitant i per alumne, xifres extraordinàriament més baixes que en paï-

sos com Alemanya, Àustria, Bèlgica, França, Holanda o Suïssa. El nombre mitjà d'alumnes escolaritzats per cada cent habitants és pràcticament un terç del d'Àustria, França, Alemanya, Holanda o Suïssa, i també inferior al de Grècia o Itàlia. Si el 1880 les despeses en ensenyament primari eren 1'50 pessetes per habitant, el 1919 solament han arribat a 2'50 pessetes. I tantes i tantes xifres que no es poden, ni tan sols, anomenar en part. Després d'un segle de treball legislatiu i polític, al començament de la dècada dels cinquanta del segle XX, només la meitat dels xiquets en edat d'escolarització obligatòria estan matriculats en centres públics, i un 29% d'aquests xiquets no hi assisteixen en realitat. Es gasta en educació vuit vegades menys, per habitant, que a Anglaterra, 103 pessetes davant les 599 de França o 355 d'Itàlia. La nostra taxa d'escolarització superava, només –en el context europeu–, les d'Albània, Portugal i Iugoslàvia. Tan sols alguns anys després de l'entrada en vigor de la Llei de 1970, la taxa d'escolarització va assolir, per fi, el 100%.

Són resultats i xifres d'una llarga història d'esperances, de dificultats, d'avanços i de resistències, a les quals intentarem fer un repàs breu en aquest estudi, des de l'al·lusió resumida a característiques i problemes fins a fets i significats.

Diguem, en principi, que la constitució dels sistemes escolars públics ha estat per tot arreu un procés llarg, complex i carregat naturalment de connotacions socials, polítiques i ideològiques. Des d'aquesta primera caracterització general s'ha d'afegir que el desenvolupament a Espanya presenta significats especials en els quals, en aquest marc, no podem entrar, però que mostren, en resum, dificultats materials, mancances importants i lentsituds, resistències notables, condicionants socio-econòmics seriosos i polèmiques o debats polítics sovint prolongades i radicals.

Insistim que el nostre objectiu ací és aproximar-nos a la realitat en el cas del País Valencià; intentarem fer-ho, primer, al voltant d'una sèrie d'aspectes que poden repre-

sentar descriptors bàsics per a un coneixement general d'aquest procés d'escolarització¹. I hem de fer, també, una revisió de determinades problemàtiques sòcio-polítiques associades a tot aquest desenvolupament. Però abans cal presentar algunes notes que ajuden a reflectir els successius ordenaments legals de l'ensenyament primari –tema central aquesta vegada– i a seguir-ne l'evolució o el canvi d'algunes de les orientacions o dels enfocaments al llarg d'èpoques tan diverses i problemàtiques com les que la nostra societat viu entre 1857 i 1970: convulsions polítiques, canvis de règim, guerres, crisis sòcio-econòmiques; un ampli i dens període històric comprès entre dues dates significatives de la història escolar d'Espanya.

El Reglament General d'Instrucció Pública de 1821, el Pla General de 1836 i la Llei i el Pla d'Instrucció Primària de 1838 són textos bàsics en l'ordenament polític que va conformant el sistema educatiu espanyol. Sens cap tipus de dubte, la coneguda com a Llei Moyano marca des de 1857 una fita de primer ordre en l'organització del nostre sistema escolar. La Llei de 9 de setembre de 1857 és important perquè consolida el sistema legislatiu sobre instrucció primària, estabilitza l'ordenament legal que hi ha, fins al punt de tenir una vigència més que extraordinària, i assenta definitivament els esquemes organitzatius del sistema escolar espanyol quant a estructura administrativa, organització escolar i professorat.

La Llei ordenava l'existència d'una escola pública elemental de xiquets, i una altra de xiquetes –tot i que era incompleta– en tots els pobles de 500 habitants. Hi havien d'ha-

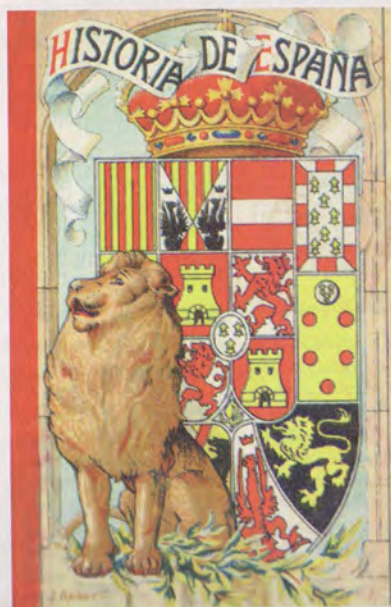
ver dues escoles completes de xiquets i dues de xiquetes en els que arribaven a 2.000 habitants, tres en els de 4.000, i d'aquesta manera havia d'augmentar en nombre d'escoles: una de cada sexe per cada 2.000 persones. Hi havien d'acudir els xiquets i les xiquetes des dels sis fins als nou anys. Malgrat altres intents de canvi, aquest va ser el període d'escolaritat obligatòria fins que una Llei de 23 de juny de 1909 ho va fixar entre els sis i els dotze anys. Ja el 1945, la nova Llei d'Educació Primària feia coincidir igualment amb aquests límits els períodes estrictament obligatoris d'aquest nivell educatiu; i això en un moment en què sobre el número d'escoles la norma que es pretenia portar a la pràctica era aconseguir-ne una per cada 250 habitants. Quasi en finalitzar l'etapa històrica de què ens ocupem, el 1964, la obligatorietat escolar és ampliada fins als 14 anys.

L'etapa d'educació primària es declarava, el 1857, com a gratuïta –en les escoles públiques– per als xiquets amb famílies que no pogueren pagar-la, amb la justificació pertinent del cura i l'alcalde del poble. Aquesta gratuïtat es regulava també per a l'educació primària oficial, a més de les inscripcions exemptes de pagament en centres privats autoritzats que disposava la Llei de Protecció Escolar.

El treball didàctic fet en les escoles primàries del país va modificant-se molt lentament al llarg dels anys. Doctrina cristiana i història sagrada, llegir, escriure i comptar van ocupar quasi per complet i durant molt de temps les tasques escolars, tot i que la Llei Moyano incloïa també com a estudis de la primària elemental els de gramàtica castellana, i nocions d'agricultura, indústria i comerç, mentre

1. Aquest no és el lloc apropiat, com diem, per a detallar informacions o ampliar-les, sinó moment per a una visió general introductòria o aclaridora amb motiu de l'exposició. Per a un estudi més específic, us remetem a altres treballs com: FERNÁNDEZ SORIA, J.M. / A. MAYORDOMO PÉREZ, *La escolarización valenciana. Tres lecturas históricas*, Universitat de València, 1986, LÓPEZ MARTÍN, R.: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*, Universitat de València, 1990, MAYORDOMO, A.: *La escuela pública valenciana en el siglo XIX*, València, Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1988. En aspectes més concrets: ESTEBAN MATEO, L. / L.M., LÁZARO LORENTE, "Los gastos de financiación municipal de la enseñanza primaria en la Comunidad Valenciana durante el siglo XIX (1870-1885)", dins *Escolarización y Sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*, Actes del II Col·loqui d'Història de l'Educació, València, 1983, pàgs. 933-948, PIQUERAS ARENAS, J.A.: "Educación y crecimiento burgués en el País Valenciano", dins *Anales del centro de Alcira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 1980, pàgs. 373-391. Sobre el cas de la ciutat de València, que té característiques especials i importància especial hi ha prou treballs fets. Com a mostra petita i documentació bàsica, podem apuntar: CANES GARRIDO, F.: "Escolarización y sociedad en la ciudad de Valencia a comienzos del siglo XX", dins *Escolarización y Sociedad en la España contemporánea...* Op. cit., pàgs. 921-932; del mateix autor, *Escuela pública y Renovación Pedagógica en la Ciudad de Valencia a comienzos de siglo. 1900-1910*, tesi doctoral, Universitat Complutense, 1988, LÁZARO LORENTE, L.M.: "Algunas consideraciones sobre la situación de la educación pública de adultos en Valencia (1885-1905)", dins *Escuela i Estat*, Actes de les Setenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans, Vic, Eumo, 1985, pàgs. 313-322, PALACIO LIS, I. / C. RUIZ RODRIGO, *Infancia, Pobreza y Educación en el primer franquismo (Valencia 1939-1951)*, Universitat de València, 1993, RUIZ RODRIGO, C.: *Política y Educación en la II República (Valencia 1931-1936)*, Universitat de València, 1993.

Grabat de La escuela de Instrucción Pública (1850).



que en la superior s'afegien principis de geometria, de dibuix lineal i agrimensura, rudiments de geografia i història, i nocions de física i història natural. Un programa que presentava algun caràcter diferenciat per a l'ensenyament de les xiquetes. Per a elles s'ometien les classes d'agricultura, indústria i comerç, les de geometria, dibuix i agrimensura, i les de física i història natural, i se substituïen per les labors pròpies del sexe, el dibuix aplicat a les mateixes labors, i nocions d'higiene domèstica.

Ja el 1901, el programa introdueix noves matèries com els rudiments de dret, les nocions d'higiene i fisiologia humana, el cant, els treballs manuals i els exercicis corporals (RD 26-X-1901). Sobre l'ensenyament de la religió en l'escola, s'han de fer, en tot cas, dues anotacions: el 1913 (RD de 25-IV) es reconeixia de nou la presència obligatòria de la doctrina cristiana i la història sagrada en el pla d'estudis de les escoles públiques d'instrucció primària, però es disposava, igualment, que quedarien exempts de rebre'n els fills de pares que així ho volgueren per professar una religió diferent de la catòlica. En l'etapa de la II República, primer es declara la no obligatorietat de la religió i després, quan s'estableix l'ensenyament laic, amb la Constitució, aquesta matèria queda fora de les aules.²

En el període que s'ha denominat del "nacional-catolicisme", la Llei de 1945 agrupava els coneixements que s'impartien en aquest ensenyament en tres apartats: els instrumentals, és a dir, lectura interpretativa, expressió gràfica (escriptura, ortografia, redacció i dibuix) i càlcul; els formatius, que comprenen els de tipus religiosos, els de preparació de l'anomenat "esperit nacional" —en els quals s'inclouïen la geografia i la història d'Espanya—, el de caràcter intel·lectual, que eren la llengua i les matemàtiques i, finalment, l'educació física. Els coneixements complementaris pretenien la iniciació en les ciències de la naturalesa, o tenien caràcter artístic o utilitari (música, cant, dibuix, treballs manuals, pràctiques de taller i labors femenines).

En els centres escolars de pàrvuls dels anys de trànsit entre segles, l'ensenyament consisteix fonamentalment a aprendre i recitar oracions, com també definicions i descripcions d'objectes i fenòmens naturals. Alhora, es fan jocs i cants, tot i que de caràcter uniforme i poc espontani. En les aules de primària, les lliçons solen durar de trenta a trenta-cinc minuts, i la distribució del temps que s'hi dedica la fa el mateix mestre, de manera que es dona major atenció a la lectura, l'escriptura, l'aritmètica i la religió. Quasi sempre hi ha lliçó diària de lectura i d'escriptura (matí i vesprada). Diàriament, també se solen fer les classes d'aritmètica, gramàtica i doctrina cristiana, i amb molta menys freqüència es fan les de geometria, geografia i ciències naturals.

Els procediments d'aprenentatge solen ser de memòria. El sistema de premis es basa en l'emulació, i els exàmens es convoquen anualment davant les Junes Locals de Primer Ensenyament fins a 1913. Poca orientació didàctica o cap s'ofereix als mestres.

A mesura que avança el segle, s'intenta potenciar una sèrie de serveis i d'activitats al voltant de la vida de l'escola, com a suplement. Un exemple d'aquesta política són les mutualitats escolars, reglamentades el 1912, o les colònies escolars de vacances, de les quals la Direcció General de Primer Ensenyament s'encarrega a partir de 1911, després d'una llarga experiència iniciada pel Museu Pedagògic Nacional, les cantines escolars, la inspecció mèdica escolar, etc. Els camps agrícoles són un altre dels intents d'innovació i de projecció social de l'escola a través de la capacitació pràctica en les tasques escolars, i l'apropament d'aquestes tasques a la vida real: es van establir per via d'assaig el 1921 i pretenien donar informació i posar en pràctica experiències i procediments de cultiu moderns. Després, s'hi van afegir els esforços per a dotar les escoles de màquines d'escriure, tallers de fusteria, màquines de cosir. Eren, ja, els primers mesos de 1930.

2. La base sisena de les que Fernando de los Rios, ministre d'Instrucció Pública, va presentar el desembre de 1932 per a l'elaboració d'una llei d'ensenyament, pretenia que les escoles primàries comprengueren aquests estudis: educació cívica i moral, llengua castellana i, si escau, llengua materna, elements de matemàtiques, geografia, història i art, nocions de ciències físico-químiques, estudis de la Natura i activitats higièniques i educatives (cant, gimnàstica, treball manual, arts de la llar, etc.).

La Llei d'Educació Primària de 1945 ordenava organitzar les matèries en pla cíclic, i deixava en mans de les Juntes Municipals d'Educació i de la Inspecció la comprovació de totes les activitats de les escoles. Instituí, alhora, activitats complementàries i institucions benèfiques i socials entorn de la vida dels centres; i per a completar-ne la formació, biblioteques infantils, agrupacions artístiques, cine educatiu, periòdics infantils, intercanvis escolars per correspondència i, per suposat, assistència a campaments i albergs, tant del Frente de Juventudes com de la Sección Femenina. Igualment, la Llei ordenava, de nou, aspectes com el de mutualitats escolars, els serveis de menjador o els armaris de roba escolars, com també el servei mèdic escolar³.

Es tracta d'una llei que, per primera vegada, defineix, a més, els drets educatius del xiquet,⁴ drets que podem recollir en una síntesi breu així:

- a) A una educació tant espiritual com moral, social i física.
- b) A la tutela amorosa d'una llar paterna.
- c) A la protecció higiènica i sanitària.
- d) A una comunitat local que en proporcione reconeixement a les necessitats, empara contra els perills, espais sans i segurs, i protecció a les institucions escolars i socials on es fa l'educació.
- e) A una institució educativa alegre i sana, i a una cultura mínima.
- f) A ser eximit de tot treball que li pugui privar de l'assistència deguda a l'escola.

En les escoles d'Espanya, en el segle XIII, es treballa amb textos com els catecismes de Vives, o la Història Sagrada de Fleury, els cartells de Flórez, el famós *Juanito*, o els llibres d'Iturzaeta per a escriptura, o Vallejo per a aritmèti-

ca, o l'Epítome de la Real Acadèmia per a l'ensenyament de la gramàtica; la lectura de *Manuscritos*, de Calleja, o la *Guia del artesano*, d'Esteban Paluzie, etc. Un poc després, s'utilitzen llibres com els d'Ascarza, Martí Alpera, els mètodes de lectura de Dalmau Carles, Solana, etc.; i ja després de la guerra s'hi afegeixen les publicacions dels fills de Santiago Rodríguez –enciclopèdies–, o d'"Edelvives" –enciclopèdies i abeceroles–, com també els manuals de lectura divulgats, amb textos, fonamentalment religiosos i patriòtics, de Siurot, Serrano de Haro, Onieva, Josefina Álvarez de Cànovas i la seua coneguda *Mari Sol*, entre altres.

Les escoles són regentades per mestres i amb una capacitat professional ben deficient, sobretot en el cas de les dones. Arrosseguen fins al 1931 un problema essencial que figures com Giner, Labra, Cossío o Luzuriaga denunciaven apassionadament. L'argument emfasitza en tots els casos la manca de formació cultural, i l'escassetat, la pobresa o l'absència de formació pedagògica. La reflexió apunta sempre la necessitat de comptar amb unes escoles normals que puguin desenvolupar en les seues aules una preparació pràctica efectiva dels docents; per a treballar en aquesta direcció opinen que era imprescindible eliminar-ne la tendència enciclopèdica, i donar-ne relleu a la funció decisiva de professionalització. Juntament amb açò, aquests autors assenyalen i critiquen la mancança total de suport i orientació al professorat que exerceix. Els escrits de Cossío i de Giner s'ocupen de reclamar, una vegada i una altra, una atenció major i urgent als mestres, i una ajuda constant que els mantinga preparats i informats, no abandonats i desconnectats de qualsevol al·licient i estímulo cultural en el seu lloc de treball. Tot i que no faltaven alguns esforços i certes iniciatives en aquest sentit, sobretot a mesura que entrem en el segle XX, aquella era una realitat molt evident a l'Espanya decimonònica.

3. Cfr. capítol V de la Llei de 17-VII-1945, arts. 44-47.

4. Art. 54.

L'articulació d'aquell enfocament que tracta de professionalitzar la funció docent troba el seu moment el 1931, amb una de les primeres mesures de política educativa plantejades pel govern republicà. El Pla d'Estudis i la Reforma de les Escoles Normals elaborats pel ministre Marcelino Domingo representen açò. Aquest Pla i aquesta Reforma signifiquen una cosa essencial en el propòsit de millorar la tasca educativa en el nostre sistema escolar, i en el llarg camí de dignificar la funció pedagògica dels docents d'aquest nivell. Per primera vegada, els mestres espanyols aprenen en les normals matèries com filosofia, psicologia, metodologies especials, organització escolar... Per primera vegada se'ls exigia ser batxillers per a ingressar-hi. Per primera vegada, també, tenien ocasió de fer les pràctiques de manera adequada durant un curs escolar en una escola pública.

El Pla significa, en la nostra història de l'educació, un moment important i quasi singular, certament. No debades, el mateix decret que reformava les escoles normals (D. 29-IX-1931, gasetta del 30) reconeixia en el mestre el primer factor de l'ensenyament primari: *"urgía dotar a la escuela de medios para que cumpliera la función social que les está encomendada, pero urgía más capacitar al maestro para convertirlo en sacerdote de esta función"*. El mestre, afegeix, ha de ser l'artífex de la nova escola, l'ànima de l'escola i, per a això, cal facilitar-li una formació rica de l'esperit, una *"firme preparación pedagógica"*, i la *"adquisición de estudios superiores"*.

Una orientació abandonada després de la Guerra Civil, enmig de contextos i pràctiques realment excepcionals. Perquè l'escola d'aquesta època, com de seguida tindrem ocasió d'apuntar, necessitava comptar amb mestres que tingueren un perfil renovat i singular, sobretot un fervor patriòtic ferm que els portara a seguir inequívocament i rigorosament els valors del "Movimiento" i, juntament amb açò, i amb la major força, els mestres havien d'aconseguir un esperit catòlic pur i sentit. Amb aquesta situació

i aquest model, ens trobem amb plans i normatives especials o provisionals fins a 1945, i també amb cursos formatius que intenten inspirar o reforçar aquell esperit del "nou estat", i es dóna a conèixer la cultura religiosa, la significació de la "Cruzada Nacional", els valors considerats com a més genuïns de la pedagogia espanyola.

La Llei d'Educació Primària de 1945 exigia l'edat de 14 anys i el primer cicle de l'ensenyament mitjà per a l'ingrés en les normals on, a més d'ampliar les disciplines que els aspirants ja havien cursat, rebien una "intensificació" de la doctrina i les pràctiques religioses, i una formació en els principis inspiradors de la història nacional i en les normes de convivència social. El programa formatiu establert es completava amb un cicle d'estudis professionals integrats per ciències generals de l'educació, tècniques pedagògiques, història dels sistemes educatius, pràctiques escolars, especialització i assistència a campaments i albergs del Frente de Juventudes i de la Sección Femenina.

Són molts els punts importants i no és fàcil seleccionar esdeveniments principals enmig d'una llarga etapa històrica plena d'esdeveniments decisius. No obstant això, si haguérem de destacar dos fets entre els més significatius per a l'avanç d'aquest procés escolaritzador que intentem caracteritzar, potser hauríem d'esmentar la qüestió del pagament als mestres per part de l'Estat, i la política de construcció d'escoles que es va portar a terme en el primer bienni republicà. La primera mesura, tot i que no soluciona definitivament els problemes, suposa tota una fita en la nostra història escolar. Disposada per la Llei de 31-XII-1901, establia que les obligacions financeres per a les dotacions del personal i el material de les escoles passaren a satisfer-se amb càrrec al pressupost de despeses de l'Estat.⁵ La important decisió intentava posar fi –aquest n'era el gran i urgent objectiu– als greus problemes que l'incompliment o la negligència de molts ajuntaments produïa: el problema sagnant dels mestres i de les mestres que durant llargs períodes no rebien els sous corresponents.

5. Segons el precepte fonamental apuntat en l'article 97 de la Llei Moyano, eren els municipis, fins aleshores, els que pagaven aquestes despeses.

Alumnes d'una escola de l'Ave
Maria, obra del pare Manjón.



Escola graduada. Anys vint.



Després apuntarem alguna referència més concreta d'aquest problema en el cas valencià.

Per una altra part, la política a la qual ens referíem adés, tractava, al seu torn, donar solució a un altre problema fonamental i persistent: tractava de fer front decididament al gran dèficit escolar acumulat per anys d'acció estatal escassa en aquest sentit. Aquest dèficit, que també veurem després a València, el mateix director general de Primer Ensenyament, l'Alacantí Rodolf Llopis, el calculava en més d'un milió i mig de xiquets i xiquetes que necessitaven escola. El "Pla Quinquennal" havia de construir cinc mil escoles cada any, tret del primer, en què se n'havien de crear set mil. Tot i els obstacles i les deficiències, la creació de més de 13.500 places de mestres durant el bienni 1931-1933 és tota una absolutament singular en la nostra història.

1.2.- Alguns referents socials i polítics del nostre sistema escolar

En aquest repàs ràpid al marc general de l'ensenyament primari, ens agradaria no passar de llarg el comentari a tres aspectes molt definitoris, al nostre parer, dels trets socials i polítics de la nostra història escolar.

En primer lloc, la notable contraposició entre el reconeixement freqüent de la importància, la necessitat i els beneficis de l'escola, i les dades abundants que parlen d'indiferències, negligències, abandonaments o resistències. Després en veurem algun exemple del cas valencià. Durant molt temps, se senten veus que defensen una autèntica educació nacional, un sistema d'ensenyament anti-llibresc, actiu i regenerador. Al llarg dels anys s'elaboren idees, alternatives i reivindicacions o denúncies. Però a tot això responen, la majoria de les vegades, unes altres realitats socio-polítiques i pedagògiques molt diferents.

En aquest context, repetim, són freqüents, reiterades i tristes, les circumstàncies oposades a una defensa ferma i una creença en l'escola primària com a element de regeneració social del país. Durant anys decisius, la idea d'unir l'educació, i sobretot l'extensió i la millora de l'ensenyament primari, amb el projecte o la demanda d'una regeneració nacional, és un tema constant en escrits, intervencions i programes de pedagogs i polítics. Per a molts –per no dir tots– l'atenció d'aquest nivell educatiu era una exigència imperiosa en la nostra societat. Podem acudir a la mateixa paraula d'autors com Posada o Labra per descobrir-ne de seguida alguna de les justificacions: "*Sería pueril –diu el primer– desconocer que cada día que pasa, las sociedades modernas se vuelven cada vez más hacia la democracia; en otros términos, que cada día el pueblo, las masas (...) adquieren más importancia en las sociedades modernas (...) El pueblo, es decir todos los ciudadanos de un Estado (...) interviniendo de una manera inmediata y personal en la dirección de las sociedades constituidas. En este aspecto, la necesidad de (...) velar por la formación (...) aparece como una consecuencia natural i precisa*"⁶. I podem acudir també a un dels nombrosos textos de Rafael María de Labra en què concreta un motiu important per a l'interès no solament pedagògic sinó també social del moment: "*(...) como un interés de orden público y como una garantía del orden social que pide la atención de los gobiernos y la cooperación de todos los intereses sociales (...) No creo en la eficacia de la Policía, ni de la Artillería, ni de la Infantería para resolver los conflictos sociales; creo firmemente en la eficacia de los intereses morales*"⁷.

Conflicte social, pacificació social, harmonia social... Són conceptes que certament s'impliquen en els desitjos pedagògics de l'època. Concepció Arenal escrivia el 1892: "*La democracia empieza a ser una realidad, pero es necesario hacer de modo que no sea una desdicha, como lo sería si a la autoridad y a la fuerza no la sustituye la razón y el derecho (...) Si la multitud empieza a moverse, es*

6. GONZÁLEZ POSADA, A.: *Política y enseñanza*, Madrid, Ed. Jorro, pàg. 213.

7. LABRA, R.M. de: *La enseñanza primaria, la educación femenina y la educación popular*, Madrid, Tipografía del Sindicato de Publicidad, 1911, pàg. 10.

necesario que sepa dónde camina; si es fuerza que sea inteligencia"⁸.

Durant aquest temps es produeix tot un corrent doctrinal i d'opinió considerable que coincideix a reclamar una acció transformadora i constructiva de l'escola, la profunda projecció en la vida social espanyola. Acomplir aquesta funció suposava posar en marxa canvis, també profunds, que foren encaminats a eliminar l'intel·lectualisme simple i fals, a introduir en les tasques didàctiques dimensions formatives bàsiques que preparen realment per a la realització personal plena i la utilitat col·lectiva conseqüent, a preocupar-se per l'educació física, els ensenyaments tècnics i d'oficis, etc. Aquest era, per exemple, el conjunt ambicions de finalitats que Lorenzo Luzuriaga atribuïa, el 1918, a la tasca escolar: despertar i fomentar, en els xiquets, una activitat ordenada i profunda, crear i consolidar una vertadera comunitat de treball, permetre que amb el treball pedagògic cada alumne siga capaç de desenvolupar el camí propi i no ofegar les peculiaritats de la individualitat.⁹ Totes aquestes aspiracions i aquests plantejaments estimulaven dos grans reptes: la col·laboració activa de la societat en la funció escolar, la preocupació social pel seus treball, i una decidida política que facilitara àmplies disposicions econòmiques.

En definitiva, per un costat, la clàssica trilogia del llegir, escriure i contar, juntament amb el cultiu de l'aprenentatge de memòria, la verbalitat, la passivitat... l'incompliment de l'objectiu d'una autèntica educació integral; per l'altre, la idea constant d'educar per a transformar des de la base la realitat espanyola apareix quasi unànimament en tots els sectors del país: institucionistes, entossudits a construir l'aptitud intel·lectual i moral d'una nova ciutadania; socia-

listes com Besteiro, a la recerca d'una societat més perfecta, amb "*hombres más inteligentes*", per això diu, "*queremos que los niños de la generación actual, para los que trabajamos, valgan más que nosotros, sepan más que nosotros*";¹⁰ catòlics amb inquietud social manifesta, com Manjón, consideren l'educació com un "*poteroso medio de redención individual y social (...)*", un instrument que "*salva y levanta a familias y pueblos*"¹¹. Es demanava a crits, –el ministre Marcelino Domingo, precisament a València, poc després ho manifestava– perquè l'escola no estiguera "*perdida en medio del pueblo*" sinó que ho constituïra com a "*luz encendida dentro del pueblo para que ella ejerza con su función social una irradiación espiritual (...)*"¹². L'alacantí Rodolf Llopis, figura històrica important de la nostra política educativa, propiciava el canvi educatiu des de les escoles. Les escoles i els mestres eren considerats com a arma dels ideals i de les transformacions revolucionàries; l'escola havia de ser un "*instrumento renovador*" i no una instància "*perpetuadora del hombre de ayer*"¹³.

Tampoc podem deixar d'esmentar ací que, juntament amb les realitats pedagògiques i amb la protecció social exigida, la realitat és que connotacions polítiques clares, ideològiques i econòmiques incideixen de manera extraordinària en el devenir històric del nostre ensenyament primari. Indicarem algunes referències breus sobre algunes fites d'aquesta qüestió.

Des del segle XIX, les conseqüències de la crida a la secularització es deixen sentir, els drets de l'Estat i de l'església respecte a l'ensenyament es contraposen, la importància o el qüestionament de la formació religiosa en les escoles es discuteixen, de vegades, enmig d'extremismes i incom-

8. ARENAL, C.: "La instrucción del obrero, dins *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 380 (1892) 353.

9. LUZURIAGA, L.: "Sobre la preparación de los maestros", dins *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 697 (1918) 117.

10. BESTEIRO, J.: "Socialismo y escuela. Viveros infantiles", dins *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 830 (1929) 166.

11. MANJÓN, A.: "Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898", dins *Obras selectas*, vol. IX, pàg. 6.

12. Discurs pronunciat en l'apertura del curs 1931-1932 en la Universitat de València, *El Mercantil Valenciano*, 15-X-1931.

13. LLOPIS FERRÁNDIZ, R.: *Hacia una escuela más humana*, Madrid, Ed. España, 1934, pàg. 190.

prensions. En aquest sentit, els últims anys del XIX, i la primera dècada del nou segle són escenari d'una de les aguditzacions d'aquesta polèmica. Les posicions, tot i que difícils de resumir en poques línies, són clares: una política liberal que afirma la necessitat que l'Estat es preocupe de cobrir la falta d'iniciativa social, consolide l'oferta feta per l'ensenyament oficial, cree condicions d'igualtat jurídica i assegure la llibertat en l'ensenyament, sense intoleràncies ni dogmatismes. Per una altra banda, postures eclesiàstiques conservadores defenen, davant de tot, la iniciativa social lliure en matèria educativa, i la necessitat de vigilar l'educació cristiana en tot tipus d'escoles. Sens dubte, i més encara si coneixem l'estat de la qüestió, les paraules, el 1901, del comte de Romanones, ministre d'Instrucció Pública d'aleshores, adquireixen un relleu especial: *"Yo quisiera saber en materia de enseñanza cuáles son las iniciativas individuales y las sociales que tenemos; ojalá se me demostrara que existen, porque entonces la función del Estado en la enseñanza sería menos complicada en nuestro país. No; tales iniciativas, hoy por desgracia no existen en España; y por eso el Estado no puede abandonar esa función, porque puede traer y traería su abandono, en lo político y en lo social, consecuencias aterradoras, sobre todo para los que vivimos defendiendo los principios de la libertad"*.¹⁴ L'Estat, —diu Romanones— *"tiene que hacer mucho, muchísimo todavía en esto"*.¹⁵

Certament, en el camp de la secularització, la discòrdia és decisiva en la història contemporània, i les repercussions en l'escola la converteixen, una vegada i una altra, en polèmica política. El liberalisme representa el suport a allò que, en la modernitat, significa llibertat religiosa. Davant d'ells, els sectors conservadors expressen i defenen rotundament i amb tot tipus de manifestacions la necessitat i el valor de la moral confessional davant la moral laica. Allò que per a uns és conseqüència o expressió pràctica de la llibertat de consciència i de la toleràn-

cia preconitzada constitucionalment, altres ho consideren com a instruments o mitjans dirigits a fer realitat en la societat espanyola la intenció decidida de descatalogar tota la societat civil.

En realitat, ens sembla que aquest problema, extraordinàriament important en la història de la nostra escola, es vincula a un greu problema de fons. Ens referim a la vigència prolongada d'una triple concepció en la manera d'entendre la denominada "qüestió escolar", que el professor Ollero va assenyalar respecte al segle XIX: l'educació com a sobirania, com a llibertat o com a veritat.¹⁶ En el primer cas s'atorga una funció preponderant al control de l'Estat; des del segon referent, es rebutja aquest control, però també qualsevol imposició com les de tipus religiós; l'última de les consideracions fa valdre, principalment, la veritat, i per a uns la primera és la moral i la religiosa, i per als altres, aquella no pot tenir condicionants religiosos o polítics.

Són problemes i qüestions que, el 1931, adquireixen nova força i tensió, reactivades pel fet que els sectors governants i d'influència cultural defenen el control públic del sistema educatiu i per la neutralitat religiosa i partidista en les escoles. El suport constitucional a la idea de la cultura com a atribució essencial de l'Estat, i a l'ensenyament laic n'és un punt central i decisiu. Es tractava, una vegada més, d'un progrés per a uns, i un perill, un atac, una hipocresia o una agressió en el sentir i el dir dels altres, un problema que tampoc ara s'ha resolt. Per a homes com el mateix ministre Fernando de los Rios, el laïcisme significava "l'obligació de sostroure l'escola a tota posició dogmàtica"; per als òrgans confessionals, una conculcació greu de la llibertat i una actitud de sectarisme clar.

Prompte, la instrumentalització política de l'escola és un fet més que rellevant. L'excepcionalitat del moment bèl·lic

14. *Diario de Sesiones del Congreso* 87 (16-XII-1901) 2.522.

15. *Diario de Sesiones del Senado* 7 (9-IV-1902) 100.

16. OLLERO TASSARA, A.: *Universidad y Política. Tradición y secularización en el siglo XIX español*. Madrid. Instituto de Estudios Políticos, 1972.

La visió religiosa de les
escoles laiques.



Caricatura de
l'ensenyament
religiós (Vida
Socialista).



CARACTERES Y ORGANIZACION DE LA ESCUELA ESPAÑOLA (LEY DE 1945)

MATERNALES Y DE PARVULOS,
PRIMARIAS ELEMENTALES, UNI-
TARIAS, GRADUADAS Y GRUPOS
SELECTIVOS.
PREPARATORIAS Y DE INICIACION
PROFESIONAL (ORIENTACION
AGRICOLA Y MARITIMA).
PUBLICAS NACIONALES, DE LA
IGLESIA, DE PATRONATO Y PRIVADAS.

RECONOCIDAS, SUBVENCIONADAS
Y AUTORIZADAS.
EXTRANJERAS EN ESPAÑA Y
ESPAÑOLAS EN EL EXTRANJERO
ESPECIALES: ESCUELAS HOGAR,
DE ADULTOS, ANORMALES,
SORDOMUDOS Y CIEGOS,
AL AIRE LIBRE Y REFOR-
MATORIOS.



OBLIGATORIEDAD, GRATUIDAD Y SEPARACION DE SEXOS. (Art.º 12, 13 y 14)

ORIENTACION E INICIACION PROFESIONAL. (Art.º - 11)

FORMACION DE UNA JUVENTUD FUERTE, SANA Y DISCIPLINADA. (Art.º - 10)

EDUCACION DE LA VOLUNTAD, DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA Y CULTIVO DE LA SENSIBILIDAD. (Art.º 9)

HABITOS SOCIALES NECESARIOS PARA LA CONVIVENCIA HUMANA. (Art.º - 8)

LENGUA ESPAÑOLA VINCULO FUNDAMENTAL DE LA COMUNIDAD. HISPANICA. (Art.º - 7)

ESPIRITU NACIONAL FUERTE Y UNIDO. ALEGRIA Y ORGULLO DE LA PATRIA. (Art.º 6)

dels anys 1936-1939 explica la importància d'aquest enfocament que la utilitza com a agència singular i bàsica de socialització política al servei de la ideologia dominant. Era el signe de l'etapa següent de la nostra història nacional i escolar.¹⁷

Des de 1939 s'imposa, d'altra banda, un model pedagògic extraordinàriament vinculat i fonamentat en la religió i el concepte de pàtria, elements convertits en eixos fonamentals de tot el treball educatiu. Escola i mestres controlats i dirigits perquè la missió essencial siga contribuir, com una militància més a la "reconstitució" de la vida i de l'esperit nacional.

Ja el 1938, Pedro Sainz Rodríguez, ministre d'Educació Nacional, afirmava aquesta interpretació singular que, tot i que es tracte d'una citació extensa, creiem interessant recollir: *"La pedagogía revolucionaria ha consistido además en borrar la idea de Patria como entidad moral de la conciencia de los españoles. ¿No recordáis que cuando algunos pensadores de la Institución se veían en trance de hablar de su amor a España nunca pudieron hacer más que elogiar la sierra de Gredos o los paisajes de Guadarrama o las encinas del Pardo, porque cuando se asomaban a una creación espiritual, se encontraban con el hecho indiscutible que la civilización española está ligada como la hiedra al tronco, al sentido católico de la cultura y de la historia? Y por eso, como se trataba de arrebatrar el sentido patriótico de la conciencia de los niños, como se trataba de borrar el contenido religioso de la función educativa, una concepción de la Patria como unidad moral tenía que desaparecer y se sustituía por ese elogio al que yo he denominado el patriotismo geológico, en el que se refugiaban algunos para disimular que no tenían patriotismo"*. Es tractava d'un discurs pronunciat en l'acte de clausura dels Cursets d'Orientacions Nacionals d'Ensenyament Primari, organitzats en l'Espanya de Franco. Allí mateix, i a continuació,

afegia, dirigint-se als mestres: *"Para nosotros, el catolicismo (...) constituye la única posibilidad de poseer una clave para entender la historia de nuestra civilización y de nuestro pueblo y una norma para que nuestra nación pueda marchar por las rutas del porvenir"*. Per a ell, i així ho va expressar en aquella ocasió, era un deure impedir *"que se conserve ni una brizna de posibilidad de que el laicismo vuelva a tener beligerancia doctrinal en el ámbito del pensamiento y de la educación españoles"*.¹⁸

Una concepció fortament predicada i exercitada des d'aleshores, que posava l'escola al servei de la religió i la pàtria, com explica el ministre Ibáñez Martín quan presenta la Llei de 1945, a la qual ja ens hem referit en diverses ocasions. La religió impregna les tasques i l'ambient escolar, el mestre rep una formació cristiana sòlida, l'Església vigila la funció docent en tot allò que tinga relació no solament amb la fe, sinó amb els costums, el cura i el mestre han d'estretir la cooperació. Així ho disposa la Llei.

Així mateix, la formació patriòtica ha d'erigir-se com a finalitat essencial del nostre ensenyament primari. La Llei, diu el ministre, *"persigue y quiere, como primordial designio, la formación de todas las mentes juveniles en la idea y en el amor de la Patria, que obligue a una actitud colectiva unitaria de los españoles en el pensamiento y en la voluntad"*. Per salvar la pàtria, la pretensió –constantment reiterada– no era una altra que imprimir en tot i en tots l'esperit del nacional-catolicisme¹⁹.

Finalment, els anys seixanta signifiquen canvis notables, canvis pedagògics que acompanyen i segueixen els intents de modernització econòmica i productiva i les transformacions socials incipients que viu el país. S'elaboren noves fórmules pedagògiques i curriculars, nous espais i mesures d'acció polític-pedagògica que van introduint una tecnificació progressiva del sistema

17. MAYORDOMO, A. / J.M. FERRER SORIA: *Vencer y convencer. Educación y política. España 1936-1945*, Universitat de València, 1993.

18. SAINZ RODRÍGUEZ, P.: *La Escuela y el Estado Nuevo*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938.

19. IBÁÑEZ MARTÍN, J.: "En torno a la nueva ley de Enseñanza Primaria", *Revista Nacional de Educación*, 55 (1945) 11-34.

escolar primari, amb algunes transformacions qualitatives d'interès innegable. La relació entre educació i desenvolupament econòmic es fa present en les orientacions polítiques d'aquest moment. L'informe que, ja l'any 1962 emetia el Banc Internacional de Reconstrucció i Foment, a petició del govern d'Espanya, advertia clarament que l'expansió i la modernització de l'economia no aconseguirien els resultats esperats si no s'arbitraven mesures per a invertir en recursos humans i mà d'obra qualificada. Les tècniques modernes exigien rendiments adequats del sistema educatiu. Reformes importants havien d'arribar a les escoles espanyoles, encarrilades per una política renovadora lligada al principi del "capital humà", a la meta de l'eficàcia, i al major reconeixement de la importància i la rendibilitat de la inversió en educació.

Aquesta necessitat i aquesta voluntat de reforma no són, evidentment, noves. Ja anteriorment hem tingut oportunitat d'al·ludir-ne algunes que insistien, amb les seues veus, voluntats i projectes de reforma, a destacar la importància de l'ensenyament primari i en la recerca d'una major, constant i solidària decisió política que l'afavoresca. Ahora, es reclama una justícia social més aconseguida en aquest camp, i una millora qualitativa efectiva dels objectius i les pràctiques escolars. Recollim algunes mostres significatives d'aquesta posició.

Valen com a exemple les paraules de Francisco Giner de los Rios, el 1902, en tractar els problemes més urgents. Segons la seua opinió: "(...) pulso, continuidad, firmeza; no estallidos bruscos y revolucionarios que, ó no pasan de la Gaceta, ó son contraproducentes; economizando palabras ociosas, propias de nuestra espléndida literatura administrativa; consultando seriamente los medios, antes de acometer cosa alguna; buscando la cooperación sincera de todas las fuerzas de la nación (...)"²⁰. Davant l'es-

cola de les primeres lletres i les lliçons del Catecisme, diu Giner, escola nova i mestre nou, "que se abren con su cuenta y razón á todos los lados de la vida, o más bien se ponen resueltos en medio de ella, no fuera y á su puerta, como antes (...)"²¹.

Uns anys després, el 1913, el mateix director general de Primer Ensenyament, Rafael Altamira, des de la seua defensa coneguda del regeneracionisme educatiu, propugna reformes, novetats, solucions ajustades, i subratlla una cosa que, per a ell, és la meitat de tot el problema:²² formar mestres, i posar en marxa una reforma efectiva de l'ensenyament en les escoles normals, "haciéndola verdaderamente profesional y práctica". Una acció imprescindible que, segons la seua opinió, ha de completar-se amb la prestació d'una ajuda continuada, després, per al treball professional.

Reforma del personal docent, dels programes, dels mètodes i concòrdia político-religiosa són algunes de les peticions que fa Costa el 1916 per a l'educació nacional. L'aragonés considera la urgència d'una reforma, ineludible, afegeix, en el primer ensenyament: la finalitat seria acabar amb els retards dels pagaments al magisteri, augmentar el nombre d'escoles públiques que hi ha, ampliar els límits de l'edat escolar obligatòria fins als tretze anys, i fer una reorganització completa de l'escola rural²³.

Alguns anys després, les directrius o bases per a un projecte de llei d'instrucció pública que va preparar el ministeri de Fernando de los Rios al·ludien aspectes com el caràcter laic de l'ensenyament, la iniciació en activitats professionals dins del programa de l'escola primària, la construcció d'edificis adequats, la constitució d'organismes de participació i control del sistema escolar. En últim terme, no hem d'oblidar que, per al nou règim, l'ideal d'a-

20. GINER, F.: "Problemas urgentes de nuestra educación nacional", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 509 (1902) 259.

21. Idem.

22. ALTAMIRA, R.: "Problemas urgentes de la enseñanza primaria en España", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 627 (1912), 162.

23. COSTA, J.: *Maestro, Escuela y Patria. Notas pedagógicas. Obras Completas*, Madrid, 1916, pàgs. 333-343.

questa nova política i aquesta voluntat de reforma descansava en uns conceptes fonamentals com el predomini estatal en matèria educativa i, per tant, en la consideració de l'educació com a una funció eminentment pública: un tema que, ja ho sabem, resultava altament controvertit.

Cal donar una vida nova a l'escola. Així ho proclamava l'Ordre de 12 de gener de 1932 (*Gasetta República* del 14). El programa de reforma que s'hi expressa recollia tot un munt d'idees innovadores, de projectes i de consideracions socio-educatives que havien estat propugnades des de feia temps: horaris vells i programes rutinaris havien de substituir-se per centres vius d'interés; el treball es convertia en l'eix de l'activitat metodològica; l'escola havia de vincular-se amb la realitat, amb el poble, i ha d'utilitzar tots els valors didàctics que ofereix l'entorn; aquesta escola s'encaminava a convertir-se en "eix de la vida social" de la localitat: fomentar l'interés de pares i mares, organitzar biblioteques, conferències, etc. El temps i els esdeveniments van obstaculitzar o frenar definitivament aquesta nova esperança de reforma.

Prous anys després, quasi al final d'una etapa transcendent de la nostra història, i a l'acabament de l'ampli període històric que comentem ací, la reforma dels setanta incideix, novament, en la voluntat de qualitat educativa, igualtat d'oportunitats, innovació pedagògica, dignificació professional i social del magisteri i expansió de l'oferta escolar: problemes i temes que ja coneixem.

2.- L'ENSENYAMENT PRIMARI AL PAÍS VALENCIÀ

Són ja prou els estudis que han anat comprovant i analitzant que l'evolució de l'escola primària valenciana, des de mitjans del segle XIX, s'inscriu en un marc general en què es desenvolupen moviments, tendències, i esdeveniments particulars que marquen l'acollida o la presència,

ací, d'interessants fenòmens i fets pedagògics en la investigació dels quals cal encara continuar i aprofundir.²⁴

Un repàs ràpid ens permet recordar el krausisme i l'institucionisme valencià, interessat en l'actitud ètica i la preocupació educativa que caracteritza aquest moviment, i que mostra una primera defensa de l'activisme pedagògic o de la importància de potenciar l'educació moral i del caràcter; o les posicions més radicals del moviment laico-racionalista, que té també una manifestació interessant en la configuració i l'expansió d'un enfocament pedagògic i unes pràctiques escolars a favor d'una educació lliure i científica; o la preocupació educativa plural i ferma del catolicisme valencià, amb un ideari centrat, òbviament, en la defensa d'una educació moral i religiosa davant les idees i els avanços de l'escola laica.

Una xarxa escolar primària acompanyada d'altres instàncies o espais d'intervenció pedagògica com els que es relacionen amb plantejaments i institucions d'assistència social, beneficència o protecció de menors, per exemple; o amb les actuacions de qualsevol tipus d'iniciativa dirigides a l'educació d'adults, de manera reglada o extraescolar. Igualment, amb l'aparició d'activitats que pretenen connectar l'educació amb els aprenentatges per als oficis o la qualificació per a les indústries. Escoles i mestres valencians immersos, en definitiva, en problemes com la castellanització de l'ensenyament, o els que tenen a veure amb el tema important dels interessos que s'associen a la vinculació entre educació i "qüestió social". No hi falta, a més, una expressió singular de les controvèrsies enceses entorn de la secularització, o la presència de posicions ideològiques clares en els ambients i els treballs escolars.

Després farem una referència a alguns d'aquests punts, en un nou apartat d'aquest treball, però en aquest primer moment, que ara iniciem, la nostra intenció és assenyalar alguns perfils que entenem bàsics en el devenir de l'escolarització valenciana.

24. Recollim una àmplia informació en MAYORDOMO, A.: *Història Local de l'Educació. Propòstes y fonts per a una Història de l'Educació en la societat valenciana*, Universitat de València, 1991.



Escola privada d'Asp.



Escola unitària en una partida d'Elx. Anys cinquanta.

2.1.- Indicadors bàsics del procés d'escolarització

Tot just uns anys després de l'aparició de la Llei de 1857, l'ensenyament primari valencià presenta ambients i maneres com aquests que observem en les escoles de la comarca de la Marina Alta. En una de les escoles elementals de Dénia, el nombre total d'alumnes era 74, i el programa de matèries que el mestre impartia comprenia la religió, la lectura, l'escriptura i l'aritmètica. El mètode d'ensenyament utilitzat era el mixt que, recordem-ho, es basava en la distribució dels xiquets i les xiquetes en grups d'instrucció i capacitat semblants. Deixebles més avantatjats controlen el treball de les seccions o els grups inferiors, i en els grups superiors ho fa successivament el mateix mestre. Els resultats obtinguts són qualificats de regulars.

Una altra escola, la de Xàbia, reuneix 118 alumnes, que obtenen bons resultats en classe de religió, escriptura, gramàtica, lectura, aritmètica i agricultura. Segueixen el mateix mètode, i utilitzen textos com els catecismes de Vives i Fleury, els de Flórez, Avendaño, Paluzíe, Terradillos i Oliván per a la lectura, el de Iturzaeta per a escriptura, el de la Real Acadèmia per a l'ensenyament de la gramàtica i els manuals d'agricultura d'Oliván. Als xiquets i les xiquetes premiats se'ls inscriu en el quadre d'honor, o se'ls dona estampetes com a premis, i són castigats perdent llocs, amb amonestacions i restant a la classe de genolls, etc. Aquest programa bàsic de religió, escriptura, gramàtica, lectura i aritmètica, es repeteix en la major part de les escoles de la comarca, tret d'algunes que n'afegeixen altres com la història, al Verger, o l'agricultura, que es dona a les poblacions de Mirafior, LLíber, Pedreguer, el Poblenu de Benitatxell, Benidoleig, Xaló i Dénia. Tot i que el mètode mixt d'ensenyament ja està molt estés, hi ha escoles que segueixen encara l'indivi-

dual, com és el cas d'una escola de Gata, la de Mirafior i la de LLíber, mentre el simultani s'utilitza a Senija, Beniarbeig, Benimeli, Mirafior, LLíber, el Poblenu de Benitatxell, Benidoleig i Alcanalí.²⁵

Si fem un repàs breu al procés escolaritzador valencià, comprovarem fàcilment que l'evolució i la manera en deixen molt a desitjar. Algunes xifres i dades que oferim a continuació no pretenen més que facilitar una lectura que ens indique punts destacats o de caracterització. Pretenem que ens servesquen, simplement, per a perfilar trets clars amb què va conformant-se el sistema escolar públic en la nostra societat. En aquest sentit i en general, els avanços es produeixen realment però, en qualsevol cas, no poden ocultar la importància de les dificultats, la lentitud del ritme amb què es produeixen, o les deficiències notòries i considerables de l'oferta realitzada. Aquesta breu lectura ens fa veure, fins i tot, la importància i la significació de les actituds particulars o els comportaments col·lectius que davant d'aquests fets i aquestes realitats es produeixen, una qüestió que, per cert, veurem després amb més detall.

La revisió que de tot açò pretenem fer ací ha de quedar necessàriament incompleta, però intentarem que pugui ser aclaridora d'alguns significats centrals. Des de realitats com aquelles, certament, algunes qüestions no poc rellevants criden poderosament l'atenció. En primer lloc, potser, la debilitat i les mancances de l'oferta d'escolarització pública, com hem assenyalat també per al cas general d'Espanya i, per tant, el retard notable en el mateix desenvolupament d'allò que era estipulat en el marc legal. La mateixa estadística oficial d'ensenyament primari corresponent a l'any 1880²⁶ comparava el nombre d'escoles públiques que hi ha amb les que haurien d'haver-hi

25. Dels detalls relatius a l'ensenyament presentats per l'inspector provincial en el Rectorat de València, Arxiu de la Universitat de València, EP, c. 95. s.

26. *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó el 31 de Diciembre de 1880 publicada por la Dirección General de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1883.

segons les indicacions de la llei. Les xifres, ací, són aquestes, i mostren dèficits ben evidents:

<u>Província</u>	<u>Hi ha</u>	<u>Hi hauria d'haber</u>	<u>Han de crear-se'n</u>
Alacant	405	562	182
Castelló	440	562	111
València	645	939	593

València és la província amb major dèficit. El problema es manté al llarg de molts anys. Si en aquella data havien de crear-se 886 escoles per complir el manament legal, en el conjunt de les tres províncies, la realitat és que quaranta anys després, en tot l'àmbit de l'actual Comunitat Valenciana, i sempre d'acord amb la llei, correspondrien 765 escoles més de les que tenien establertes els municipis. Les dades adquireixen una importància especial en casos com els de certes ciutats, d'altra banda no poc importants, com València, on faltaven 65 escoles. Borriana té un dèficit de 22, Vila-real hauria de tenir-ne 19 més, a Oriola haurien de crear-se'n 16 més, a la Vall de Tavernes en faltaven 12, Alacant havia de tenir-ne 11 més, Oliva tenia 10 escoles menys, la Vall d'Uixó, nou, etc. Eren les conseqüències d'una política d'escolarització dèbil, que solament té una resposta ràpida i efectiva el 1931. Aleshores, i tot just en dos anys, es manifestaven ben clarament l'esforç desplegat i les realitats assolides. El Butlletí d'Educació del Ministeri d'Instrucció Pública, en el número de gener-març de 1933, en reflecteix les dades: fins al desembre de 1932 són 288 les noves unitats escolars construïdes a la província d'Alacant, 196 les que es creen a les poblacions castellonenques i, no gens menys, 515, a la província de València.

Cal assenyalar, d'altra banda, i pensem que aquest és un altre tret important, que de manera molt freqüent i prolongada en el temps, l'estat dels locals on es troben les escoles és prou deficient i, no poques vegades, arriba a ser lamentable. Una situació que ve d'abans, i que es produeix no solament en l'últim terç del segle passat, en què són nombrosos els testimonis de mestres que ho denuncien.²⁷ Les estadístiques oficials corresponents a 1885 ens proporcionen informes sobre les condicions dels locals de les escoles, als qual qualifiquen de "bons", "dolents", o "regulars". Doncs bé, a les poblacions alacantines, de les 179 escoles instal·lades en locals propis, solament 49 són classificats com a bons i, a Castelló, 5 dels 240. A la província de València, en tenen bones condicions 126, d'un total de 404. La situació, com es pot veure, no permet dubtes. I encara menys si observem les dades per al cas de les escoles que es troben en locals llogats: ací, el qualificatiu de "bons" s'atribueix a 26 de 233 escoles, a Alacant; a 3 de les 84 que hi ha a la província de Castelló, i únicament a 43 locals llogats entre els 262 que hi ha a la de València. Reiterem que són dades oficials i afegim, si de cas, que en els últims cinc anys sols s'havien reparat amb obres de consideració disset de tots aquests locals, i s'havien construït, de nou, només 6, tots a la província de València.²⁸

Però, com anticipàvem, superada fins i tot la primera dècada del segle XX, el problema continua. Per això, el mateix delegat regí de Primer Ensenyament a València, enviava al ministre una memòria que contenia expressions com aquesta: "*Apenaba el ánimo la vista de los locales-escuela, en su mayoría estrechos, oscuros, tristes, sin patio para los recreos de los niños (...)*"²⁹.

La descripció que el 1912 en fa el catedràtic de la Facultat de Medicina Jesús Bartrina és ben revelador. S'ha de veure, i més encara, s'ha d'oldre, exclama. Sols en algunes aules

27. Cfr. Mayordomo, A.: *La escuela pública valenciana en el siglo XIX*. Op. cit.

28. *Estadística general de primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1885 publicada por la Junta de Inspección y Estadística de Instrucción Pública*, Madrid, Imprenta y Fundición de M. Tello, 1888.

29. *La voz de Valencia*, 13-III-1912, pàg. 1.

tot just passa de 4 metres cúbics l'aire que es dona a cada xiqueta, "lo cual es doblemente grave si se añade que no hay mecanismos adecuados de ventilación y que el material del pavimento es el más idóneo para saturar de polvo la atmósfera... La luz, aquí que tanto abunda, suele llegar harto cansada y restringida a las escuelas (...)". El retrat de les deficiències i l'apunt dels efectes és molt revelador: "reina de ordinario en las mismas una lobreguez que es todo un símbolo"³⁰.

Es tracta d'una realitat que durant temps és evident en tot l'àmbit de la nostra societat valenciana. Les mostres o els exemples d'aquesta situació podrien, certament, multiplicar-se si volguérem. Així, el testimoni que oferim ara sobre els centres escolars de la ciutat d'Alacant, ja en els anys vint, igualment, és ben aclaridor: el grup Joaquín Costa té ventilació escassa, no té pati, i en algunes dependències té "olor nauseabundo"; l'escola de Benalua, es troba en un "bastardo alojamiento" antihigiènic; la del carrer Navas és un local petit (16'40m x 6'55m), amb ventilació deficient, sorolls i olors i, a més, per a 92 alumnes³¹.

Encara en els inicis dels anys cinquanta és possible trobar referències entorn a la continuïtat sorprenent del problema:³² falten locals per a escolaritzar i moltes escoles continuen instal·lades en locals vells llogats, quasi sempre en les pitjors condicions, sense llum adequada, sense bona ventilació i absolutament descurats.

Amb tot, les dades sobre escolarització han de matisar-se, encara, en contrast amb les que reflecteix l'assistència real a les escoles. La irregularitat i, fins i tot, l'absentisme són unes altres qüestions característiques en l'escolarització espanyola, en general, i del País Valencià en particular. Si consultem de nou les estadístiques de 1880, podem veure

que ens informen d'unes taxes de no-assistència de l'ordre de quasi el 30% dels xiquets i el 27'47% de les xiquetes de la província d'Alacant, del 23'41% i el 31'70%, respectivament, en el cas dels xiquets i les xiquetes de Castelló; i a la província de València, quasi el 26% dels alumnes, i pràcticament el 28% de les alumnes no assisteixen a les classes.

L'evolució, com intentem mostrar, no és molt satisfactòria. Els índexs d'absentisme són sempre considerables: les dades en aquest aspecte són reincidents en aquest descriptor. Mestres i autoritats ho denuncien i se'n lamenten freqüentment. Falta de funcionalitat de l'escola, sens dubte, i la necessitat de comptar amb el treball dels menuts són algunes de les raons que col·laboren a aquesta realitat. El 1950, l'assistència mitjana a les escoles primàries en tot el territori valencià era encara del 74'8% de la població escolaritzada, i arribava quasi al 89%, més de mig segle després de la Llei Moyano, el curs 1965-1966³³.

Però cal advertir que, més enllà dels problemes derivats o causats per les deficiències en l'oferta pública d'escolarització, hi ha unes altres raons complexes o motius concrets. El cas és que encara amb el pas dels anys es fa difícil l'acompliment de l'escolaritat obligatòria. No estarà de més que ens detinguem de nou ara per comprovar, també en aquest aspecte, la permanència reiterada d'algunes situacions.

Ja el vell precepte legal de 1857 s'havia preocupat de preveure el cas dels qui no compliren amb el deure que feia el primer ensenyament elemental "obligatorio para todos los españoles". Així, es disposava que "serán amonestados y compelidos por la Autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 reales"³⁴. L'atenció al tema no era

30. BARRINA, J.: *El problema de la primera enseñanza en Valencia*, València, Tipografía Doménech, 1912, pàgs. 8-9.

31. SALVADOR ARTIGA, J.: *La primera Enseñanza en Alicante*, s.l. (Alacant), Imprenta Sucesor Viuda de Reus, 1926, pàg. 5.

32. Així ho han fet, per exemple, PALACIO LIS, I./C. RUIZ RODRIGO, *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo*, Op. cit., pàgs. 78-85.

33. INSTITUT NACIONAL D'ESTADÍSTICA, *Estadística de la Enseñanza en España, 1950-1951; Estadística de la Enseñanza Primaria, 1965-1966*.

34. Article 66 de la Llei d'Instrucció Pública de 9 de setembre de 1857.

inútil ni injustificada, sobretot si ens fixem en els nombrosos testimonis posteriors. Per no fer llarg el recorregut, podem fixar-nos únicament en el tram final dels anys que estudiem per a trobar signes ben palesos d'aquesta assistència irregular o problemàtica.

El 1941 comprovem que la Junta Provincial de Primer Ensenyament de València indica que: *"Se tomarán medidas con el rigor necesario, para conseguir la efectiva asistencia de los niños en edad escolar a las escuelas"*. Alhora, s'anuncia, és clar, que s'imposarien les sancions legals pertinents a aquells pares reticents o reincidents. El 14 de setembre de 1949, el governador civil i president del Consell Provincial d'Educació Nacional firma una altra circular dirigida a tots els alcaldes de la província perquè considera necessari, diu, *"enfrentarnos nuevamente con uno de los más graves problemas que tiene planteados la Escuela Popular Primaria: el de la ASISTENCIA a la misma"*. La circular del governador disposa una sèrie de mesures perquè mestres, alcaldes i juntes locals n'extremen l'atenció en la vigilància dels preceptes de la Llei d'Educació Primària. Però, sens dubte, ens interessa més ressaltar algunes de les expressions que en fa en l'exposició inicial, que vol ser, a més, i així ho escriu el governador *"un aldabonazo en las conciencias"*. Sobretot perquè el text ofereix, amb aquest motiu, dades significatives noves. No es tracta únicament de comptar amb millors mitjans i mestres responsables... De poc servirà tot això, llegim, *"si la familia, si los padres no marchan acordes con este interés, no lo comparten íntimamente ni son capaces de sacrificar una pequeña mejora económica presente en aras de la felicidad futura y el porvenir de sus hijos; si las empresas, más atentas a su egoísmo, admiten al trabajo (...) a niños en edad escolar contraviniendo no sólo lo dispuesto en la ley de Educación Primaria, sino en toda una legislación protectora del trabajo; si se permite que los niños en edad escolar, en lugar de acudir a las aulas pululen en horas de clase por esas calles de Dios expuestos a*

todo género de peligros de orden material y moral (...)". Curiosa, sens cap dubte l'al·lusió de l'autoritat a unes lleis protectores, de les quals l'administració no garanteix l'acompliment.

Açò ens apunta, insistirem una vegada més, la incidència d'una altra característica que també cal recordar en aquesta anàlisi aproximativa. Ens referim a la indiferència o, de vegades, el rebuig que diversos sectors mostren davant l'educació de les classes populars en la societat valenciana, al significatiu comportament social davant l'educació que es constata en moltes ocasions, i al qual hem de referir-nos després novament. Així ho testimonien realitats com els retards prolongats i continus en el pagament dels deutes als mestres. En aquest aspecte, precisament, de vegades les dades arriben a ser realment colpidores i constants.³⁵ Estem, sens dubte, davant d'un problema d'una magnitud excepcional en la nostra història educativa.

Ens trobem davant d'un veritable fracàs per al qual no són suficients, durant temps, ni les exhortacions, ni les amonestacions, ni les multes: el 1874, i sols en la província de València, 248 pobles estaven al descobert en els pagaments dels dos primers trimestres del curs 1873-1874, 35 municipis continuaven devent en aquesta mateixa data tots els mesos del curs 1872-1873, i 61 pobles continuaven tenint deutes, fins i tot de 1871-1872. El 1885, la Junta Provincial d'Instrucció Pública d'aquesta província reconeix que 38 pobles deuen quantitats corresponents a 1882-1883. Pobres mestres!, s'exclama encara el 1900 en una de les revistes professionals del magisteri d'Alacant davant una situació que es qualifica com a *"en extremo deplorable"*. Descoratjament, amarguesa, penalitats... sempre alimentant-se de promeses i oferiments, sempre en espera de grans reformes.³⁶ La societat valenciana viu realitats com el poc interès mostrat per algunes autoritats de fomentar i vigilar l'acompliment i el foment de les obligacions d'instrucció pública, un fet sobre el qual les queixes

35. Cfr. per a una anàlisi més detallada del tema, MAYORDOMO, A.: *La escuela pública valenciana en el siglo XIX*. Op. cit., pàgs. 126-142.

36. *El Campeón del Magisterio*, 9-XI-1900.

i les lamentacions dels mestres són constants i molt expressives. Els ajuntaments dificulten freqüentment la tasca dels docents, i les juntes locals de primer ensenyament –encarregades d'atendre i promoure l'estat i l'avançament de les escoles– demostren poc cel o la inhibició absoluta de les activitats: en un decenni (1871-1880), juntes com les de Benigànim, Pobla Llarga, Cofrents, Carlet, Quesa, Mogent, Manuel, Sollana, Gilet, Alfara del Patriarca, Rocafort, Alcàsser, Ador, Alfafar, i altres pobles, no havien fet ni una sola sessió ordinària, ni cap visita ordinària, a l'escola de la localitat.

De nou podem veure ací de quina manera crida poderosament l'atenció no solament la distància entre el discurs apològic sobre l'educació i les tristes realitats que hi havia, sinó aquesta falta de sintonia ja coneguda i persistent entre aquestes situacions i el manament legal i el seu desenvolupament per part dels mateixos responsables del tema. Aquest abandonament de juntes i municipis nega i incompleix l'encàrrec que l'article 293 de la Llei Moyano fa als alcaldes per vigilar l'acompliment de les lleis en el ram de la instrucció pública, o el que disposen altres articles, els números 286 i 289, que atribueixen a les juntes de primer ensenyament de cada districte municipal la tasca de promoure millores i avanços en els establiments escolars. A aquestes mateixes juntes, segons la reorganització que se'n fa el 1908, corresponia també la vigilància i el règim administratiu de l'escola primària, i el "foment i protecció de la cultura popular". També els corresponia deures com vigilar aspectes, que veiem tan desastrosos, com l'acompliment dels preceptes legals sobre assistència escolar, adquirir locals en propietat o en lloguer per a la instal·lació de les escoles, preocupar-se perquè en els pressupostos municipals es consignen, tots els anys les quantitats necessàries per a reparació i construcció d'edificis escolars, fomentar la creació de noves escoles, com també de caixes escolars, cantines, colònies, etc.

Els testimonis, insistim, són nombrosos i retraten un panorama penós. Quan, el 1884, l'inspector provincial visita les escoles de les comarques de l'Horta i del Camp de Morvedre, escriu en el seu informe: "*En general se observa en los pueblos visitados la negligencia de los padres por las muchas faltas de asistencia de sus hijos y el poco celo de las Juntas Locales para que desaparezcan o disminuyan haciendo interesar a las familias por el progreso de la educación y procurando por las mejores condiciones de los locales*". Alguns anys abans, el 1866, el mateix vicepresident de la Junta d'Instrucció Pública d'Alacant escriu al rector de la Universitat de València, i ratifica amb tota claredat situacions greus: "*(...) porque és un hecho desgraciadamente reconocido que las Juntas Locales, en su inmensa mayoría, rara vez se ocupan de las escuelas*"³⁷.

Els anys passen i situacions similars continuen manifestant-se en la nostra societat. El 1911, el problema continua present, i l'anàlisi sobre algunes causes és idèntic. El mateix governador civil de València i l'inspector de Primer Ensenyament pronuncien, amb motiu de la Festa Escolar d'aquell any, paraules contundents. Per una part, el governador Moreno al·ludeix en el seu discurs que els veritables culpables d'aquesta situació són els pares que no es preocupen suficientment per l'educació dels fills i prefereixen ocupar-los en treballs del camp o faenes domèstiques i, afegeix, a més, que també "*alcanza responsabilidad a los encargados en los pueblos de velar por los intereses de la enseñanza, que no procuran hacer fácil y llevadera la ímproba labor del Maestro (...)*". L'inspector Patiño, reitera que un dels principals obstacles per a l'assoliment dels aspectes legislatos sobre ensenyament elemental obligatori és la falta "*de interés y de acción perseverante en las autoridades locales, encargadas del fomento de la instrucción pública*", i n'afegeix un altre, la negligència dels pares, "*extraños, la mayoría, a todo estímulo intelectual*"³⁸.

37. Cfr. MAYORDOMO, A.: *La escuela pública valenciana en el siglo XIX*. Op. cit.

38. *La Escuela Nacional*, núm. extraordinari, juliol de 1911.

Es tracta d'un referent complex, perquè és complex analitzar i resoldre les causes o els factors que coincideixen en la creació d'aquestes perspectives. Amb això es relaciona, naturalment, el marc de possibilitats d'escolarització, però també l'expectativa social davant l'educació, les aplicacions, les utilitats, o els beneficis concrets que pot aportar en una societat ben poc promocional, etc. La resposta social ha d'estar necessàriament influïda per aquest tipus de circumstàncies, i sense oblidar, a més, la situació econòmico-financera i política dels municipis.

No ens estendrem ara amb més dades que fàcilment podrien desbordar el caràcter i els límits assignats a aquest treball de presentació. Pretenem fonamentalment insistir, en primer lloc, en les dificultats i les debilitats que revela la conformació del sistema escolar públic al País Valencià. Volem constatar-ne, també, la continuïtat prolongada, i ens interessa fer una anotació, per tant, sobre l'amplitud del període històric necessari per a aconseguir ací nivells acceptables o notables en importants aspectes d'aquest procés d'implantació escolar. Investigacions ben recents han assenyalat, de nou, detalladament, els caràcters de la transició de l'alfabetització a Espanya, és a dir, les característiques i els ritmes d'un llarg període d'avànços en aquest ordre. Les taxes que marquen la primera "fita de l'alfabetització", d'un 30 a un 40 per cent de la població, es produeixen a les tres províncies amb una lentitud superior a la de les zones de la meitat septentrional d'Espanya.³⁹ Durant prou temps, les tres províncies valencianes arrossegaven aquesta situació que, en molts descriptors del procés d'escolarització, les situa per davall de la mitjana nacional.

Si se'ns permet, ens fixarem ací en una referència significativa més, una altra perspectiva realment plena de significat per a la reflexió posterior. La proporció dels qui saben llegir i escriure per cada cent habitants havia superat, ja el

1900, el 33% en la mitjana nacional espanyola, una mitjana que el 1877 era del 24'69%. L'alfabetització valenciana ha seguit, per la seua part, i des d'aquesta última data, l'evolució següent –que reflecteix el percentatge dels qui saben llegir i escriure en les tres províncies– en tres dates indicatives dels esdeveniments de l'últim quart del segle:⁴⁰

<u>Província.</u>	<u>1877</u>	<u>1887</u>	<u>1900</u>
Alacant	14'30	18'02	21'67
Castelló	13'18	14'53	20'64
València	15'68	21'41	25'82

Potser, no podem deixar d'apuntar en aquestes pàgines algunes indicacions numèriques més. El 1877, els percentatges indicatius dels qui no saben llegir ni escriure, són extraordinàriament alts.⁴¹ Per fixar-nos en alguns casos, podem veure en primer lloc el de la comarca alacantina de la Marina Alta, que presenta índexs de l'ordre següent, dins d'una mitjana provincial del 83'5%:

	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>
Benitatxell	88'1	93'5
Dénia	76'4	84'3
Gata	94'4	94'8
Xàbia	78'8	83'4
Llíber	86'9	90'4
Ondara	74'5	87'6
el Verger	84'8	91'6

39. Cfr. NÚÑEZ, C. E.: *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid, Alianza Universidad, 1992.

40. *Anuario Estadístico de España. Año 1912*, Madrid, Imprenta Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913.

41. *Censo de la población de España según el empadronamiento hecho en 31 de diciembre de 1877*, Madrid, Imprenta Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1883.

Sempre referint-nos a la mateixa data, l'any 1877, podem constatar que algunes poblacions de la comarca castello-nenca de la Plana, presenten, per la seua part, en el context d'una mitjana provincial del 84'92%, aquestes xifres:

	<u>Homes</u>	<u>Dones</u>
Almassora	84'5	95'6
Benicàsim	71	89'4
Borriana	88'5	91'5
Xilxes	69'4	89'9
Nules	76'3	89'6
Onda	74'5	88'4
Vila-real	92	93'1

En el cas de poblacions petites, n'hi ha algunes com Benissoda, Petrés, Benimeli, Guadalest, Vall d'Ebo, Pinet, etc. que superen el 90% d'analfabetisme. Per una altra part, les ciutats que passen de deu mil habitants presenten aquesta situació:

Alcira	89'21
Alcoi	78'52
Borriana	90'03
Carcaixent	85'39
Cullera	90'03
Elx	87'92
Xàtiva	81'26
Ontenyent	83'97
Oriola	78'57
Poble N. del Mar	86'44
Requena	81'58

Sueca	80'01
Vila-real	92'54
Villena	80'66

A les tres capitals provincials, les taxes són prou més positives que a les demarcacions respectives: a Castelló, un 78'67%, a Alacant, un 67'42%, i a València, finalment, un 70'70%. Més encara, cal esperar fins a 1930 perquè les províncies d'Alacant i Castelló arriben pràcticament a un 50% de població alfabetitzada, en una data en què la província de València ja assolía una cota superior, el 56'9%⁴². Són els resultats o les conseqüències d'una política d'escolarització i una actitud social com la que hem intentat resumir en les pàgines precedents. Quasi cent anys després de la promulgació de la Llei Moyano, tantes vegades esmenada, la consulta de les mateixes xifres oficials ofereix un testimoni igualment revelador, una vegada més, de la lentitud penosa del procés. Solament aleshores, era l'any 1950, el 52'7% de la població valenciana en edat escolar està escolaritzada en l'ensenyament estatal, quan aquesta mitjana estatal era del 50'4%.

Podem comparar, si de cas, algunes dades⁴³. Després de quasi vint-i-cinc anys d'aplicació de la Llei Moyano, la situació a les tres províncies valencianes era aquesta:

<u>ANY 1880</u>				
<u>Província</u>	<u>Població</u>	<u>Matriculats</u>	<u>Taxa</u>	<u>Sense matricular</u>
	<u>4-14 Anys</u>	<u>4-14 Anys</u>		
Alacant	94.934	42.271	44'5	52.663
Castelló	62.810	29.051	46'2	33.759
València	146.479	74.201	50'7	72.278
Espanya	3.436.057	1.769.456	51'5	1.666.601

42. *Censo de la población de España. 1930*, Madrid, 1939.

43. Prenem les xifres de *La educación en España*, Madrid, Centro de Estudios Sociales del Valle de los Caídos, 1970, taula 3. Les fonts en aquest cas són: DIRECCIÓ GENERAL DE L'INSTITUT GEOGRÀFIC I ESTADÍSTIC: *Reseña Geográfica y Estadística de España, 1888*; PRESIDÈNCIA DEL GOVERN: *Anuario Estadístico de España. 1934*; II PLA DE DESENVOLUPAMENT ECONÒMIC I SOCIAL: *Enseñanza y Formación Profesional*.

Visita de Villar
Palasí al col·legi
"El Palmeral" (Elx).



Grup escolar de Nul·les.



Professor i
alumnes
d'una escola
de principis
de segle.



Un poc més de cinquanta anys després, el panorama ha canviat només un poc qualitativament, si tenim en compte el llarg període transcorregut. En aquest moment, les xifres presenten aquest panorama en l'àmbit valencià i de l'Estat espanyol:

ANY 1932

Província	Pobl. escolar	Matriculats	Taxa	Sense Escolaritzar
Alacant	114.605	48.737	46'5	65.868
Castelló	54.755	32.846	60'1	21.909
València	199.354	108.416	54'1	90.938
Espanya	4.377.778	2.262.140	51'2	2.115.638

Finalment, ja en els temps de l'Espanya del desenvolupament, temps previs a la promulgació de la Llei General de 1970, la millora és, certament, més notòria, tot i que encara hi ha deficiències importants:

ANY 1965

Província	Pobl.6-13Anys	Matriculats	Taxa	Sense Escolaritzar
Alacant	116.421	86.130	73'9	30.291
Castelló	59.613	41.329	69'3	18.248
València	183.343	176.783	96'4	6.560
Espanya	4.555.780	3.758.851	82'5	796.929

En aspectes com aquests, les xifres tenen un significat històric que ofereix suggerències clares, indicis i conclusions. I no obstant tot això, quan el 1969 el Ministeri d'Educació i Ciència obrí una consulta pública en relació amb el famós *Llibre blanc* sobre l'ensenyament, podem trobar-nos amb algun detall més que curiós. L'informe del Sindicat Provincial d'Ensenyament de València és un dels que insisteix en la necessitat de subratllar i expressar amb

tota evidència el principi de "subsidiarietat" que inspira i ha d'inspirar la política educativa espanyola: "*Nos dolemos profundamente* –afirma l'informe valencià– *de la poca consideración que en el "Libro" se ha tenido hacia la enseñanza no estatal*", i afegeix immediatament que no hi ha "*un reconocimiento oficial de la gran labor de la misma, ni la gran economía que la enseñanza no estatal ha representado y representa para el Estado*". Encara, doncs, el 1970, apareix una exigència en el discurs polític: "*que deben sentarse las bases para que el Estado asuma, en materia de educación, el papel que les corresponde, según los principios de la sociología cristiana: "Subsidiaridad" (promover, estimular, encauzar, suplir)*". La conclusió, en forma de demanda, no pot ser més significativa: "*Que no se adjudique, ni "de iure", ni de "facto", el monopolio de la educación*".

Són anys particularment crucials en el desenvolupament de la societat espanyola i valenciana, i van produint-se canvis importants de manera cada vegada més ràpida, finalment. En l'àmbit que ens ocupa, l'esforç públic en matèria escolar havia sigut creixent els últims anys: quan s'inicia la dècada dels setanta i, en conseqüència, comença l'aplicació de la reforma educativa propiciada per l'equip de Villar Palasí, les unitats escolars d'ensenyament primari en la província alacantina són 2.811, de les quals el 78'58% són de centres estatals. Hi estan matriculats el 74'98% dels escolars de tota la província. La província de Castelló és la que presenta xifres més altes en la situació de l'escolarització pública, el 86'14% de les unitats escolars tenen aquest caràcter, i reben el 85'33% dels xiquets i les xiquetes escolaritzats. A la de València, el 66'06% de les unitats escolars corresponen a centres de caràcter públic, i hi assisteixen el 68'50% dels alumnes en edat d'escolaritat obligatòria.

Sens dubte, era un moment, repetim, clau per a la història de la nostra escola, com també per a tota la nostra societat, en el qual, finalment, incideixen notablement al País Valencià intents de modernització i canvis en l'estructura social.

Però no és possible oblidar que havien transcorregut cent tretze anys des que la Llei Moyano va plantejar l'aspiració d'assentar i ordenar el desenvolupament d'un sistema escolar que estenguera a tots l'ensenyament, de manera que es compliren, així, els principis que l'autor del projecte, Alonso Martínez, va estimar: que és deure de l'Estat "proveer a esta necesidad social y procurar que no haya ni un sólo español que carezca de ella". Estendre-la a totes les localitats, n'era la idea, aproximar-la a totes les persones, facilitar-ne la gratuïtat: "No son caros los sacrificios que se hagan para que llegue el día feliz en que la instrucción nacional, generalizada en todas las clases, sea un nuevo vínculo de unión y de amor entre los que componen la gran familia española"⁴⁴.

2.2.- Algunes actituds socials davant el procés escolaritzador valencià

Són molts els problemes que ha patit el procés escolaritzador al País Valencià en l'esdevenir històric. Alguns ja els hem apuntat. No obstant això, tot i que sense intenció de fer-ho de manera exhaustiva, volem detenir-nos-en en la presentació de dos que considerem d'una rellevància especial: les actituds de les classes populars entorn a l'educació obligatòria, en tant que grups socials receptors d'aquesta acció educativa en l'àmbit de l'escola pública; i les dificultats especials que, en el context general de l'escolarització, pateix l'educació de les dones.

L'obstacle més seriós que, a l'inici, troba el procés escolaritzador, institucionalment començat a finals de la tercera dècada del segle XIX, és l'actitud d'indiferència profunda, o de rebuig obert i fins hostilitat, que entre les classes populars hi ha cap a l'educació que l'Estat vol començar a oferir en les escoles, i per extensió als suposats beneficis que ha de reportar-los. Una actitud condicionada en bona mesura pel fet que l'educació formal és un fenomen

estrany per a la classe treballadora i per a altres classes populars les primeres dècades del segle XIX. És així, atés que el model de socialització se'n desenvolupa, preferentment, en els àmbits familiar, veïnal i laboral, amb un patró educatiu fonamentat en l'aprenentatge per imitació de l'adult i l'apropiació de l'experiència per maduració. Un model obert, difús, seqüencial, coherent, arrelat i integrat en una cultura fonamentalment oral i per una cultura fonamentalment oral que, a més, mostra un cert menyspreu cap a la cultura escrita, el llibre i la lectura, base del procés escolaritzador formal.

Però també, i en conjunció amb l'anterior, per un model de producció familiar que se sustenta de manera parcial en el treball dels fills. L'aportació a la subsistència de les famílies és, tant al camp com a les ciutats, quasi indispensable en molts casos. Per això, escolaritzar els fills sense cap benefici material immediat o a curt termini, i amb el preu de perdre aquesta ajuda vital en les condicions de misèria i explotació en què se'n desenvolupen les vides, es fa per a aquestes famílies una cosa impensable, gens desitjable. Joaquín Sama escriu el 1886 sobre l'assistència a l'escola que "una gran parte de los niños no van, o van poco tiempo, o asisten con irregularidad, porque, o no han comido, o no están vestidos, o porque se hallan permanentemente, o de una manera accidental, dedicados a ocupaciones que sirven para su manutención y la de sus padres a veces"⁴⁵. El cas valencià no és diferent en aquest sentit:

"Creix la família y els chics no els falten escoles á hon dependre la instrucció, pero com les necessitats creixen també al consonant de la família, acudixen á guañar el jornal en aquell ofici que més afició demostra el gich; y les giques tampoch permaneixen ocioses en casa, les moltes industries propies para dones, desarrollades en nostra època, els donen ocupació y salari mentre permaneixen fadrines"⁴⁶.

44. *Diario de Sesiones del Congreso. 1854-1856, 23-XII-1855*, vol. XI, pàg. 9354.

45. SAMA, J.: "La reforma de nuestra educación primaria y la situación de las clases obreras (II). Conclusión", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1886), vol. X, pàg. 310.

46. TARÍN, F.: *Las clases obreras de Valencia. Son pasat y son present*, València, Imp. Salvador Peydró, 1985, pàg. 56.

Creiem que per a la situació del País Valencià, encara es pot parlar d'un element que contribueix a reforçar aquestes actituds negatives davant el procés escolaritzador: el problema de la llengua. El 1841, Remigio María Molés, inspector provincial diligent de primer ensenyament de Castelló, després d'una visita d'inspecció minuciosa, informava els superiors dels esforços per a convèncer les autoritats de la conveniència de establir escoles de pàrvuls en els pobles i ciutats de la regió, ja que *"Sus utilidades son indecibles, y sus ventajas tales en un país que desconocen la lengua castellana en el trato familiar, que sólo se pueden preparar los niños desde la más tierna edad oyendo con frecuencia al profesor los avisos y demás instrucciones que acostumbra, para el progreso en las escuelas elementales"*⁴⁷. La realitat que ens transmet aquesta observació tan primerenca i d'altres semblants en anys posteriors, no van influir per a res en l'establiment, en l'article 2n de la Llei Moyano de 1857, de la llengua castellana com a la que obligatòriament havia d'usar-se per a l'ensenyament en totes les escoles d'Espanya. La uniformització artificialosa que perseguia aquesta pràctica —*"Me llamaba la atención en la escuela de mi pueblo, que el maestro y los libros nos hablaran en un idioma extraño, el castellano, pues fuera de allí no oíamos más que el valenciano"*⁴⁸— serà, per suposat, un element més que cal tenir en compte per a valorar les actituds populars cap al procés escolaritzador.

Aquesta situació creava, en la tasca diària del magisteri, grans dificultats per a l'ensenyament del castellà. No paren de fer aquesta queixa *"pues por mucho que se esfuerze la maestra no pueden comprender una explicación de ninguna asignatura; pero en especial la Gramática, que no*

*puede explicarse más que en castellano"*⁴⁹. I és que, de fet, tot i que algun mestre indique que a la seua localitat hi ha famílies que s'esforcen a parlar castellà ja que *"tienen a gala expresarse en esta lengua porque lo creen signo de cultura"*⁵⁰, hi ha un rebuig, recel o desconfiança clara en determinats sectors populars davant el castellà com a llengua de la burgesia, dels senyorets, fàcilment extensible a l'escola i a l'educació que s'hi dona, com a vehicles que són de la imposició d'una llengua-cultura que els és estranya. Una cultura que s'imposa com a legítima, alhora que il·legítima i menysvalora la popular. Aquesta situació real que descriu un mestre, entre un pare i un fill a propòsit de l'ús de fórmules de cortesia en castellà pot, en certa mesura, exemplificar aquesta actitud de rebuig i recel:

*"Llega nuestro niño, pisa el umbral y, quitándose la gorrita saluda a su padre, que se encontraba limpiando una herramienta (...), con estas palabras: «Buenas tardes, pare. ¿Està molt cansat?» Después de un momento de extrañeza, contesta el padre: «¡Retrompons! ¿Modes noves?» Y parodiando ridículamente a su hijo, añade descubriéndose: «Buenas tardes, señoret», frase que terminó con una carcajada"*⁵¹.

En el cas de la presència de la llengua pròpia en les escoles valencianes, com s'esdevé en altres nacionalitats històriques, l'utilització quotidiana n'és penalitzada. El Reial Decret de 21 de novembre de 1902 sobre l'ensenyament del catecisme o d'altres matèries en idiomes diferents del castellà, preveia, després d'una primera amonestació, la separació del magisteri dels infractors de la norma. Una Reial Ordre de 19 de desembre del mateix any, aclaria l'a-

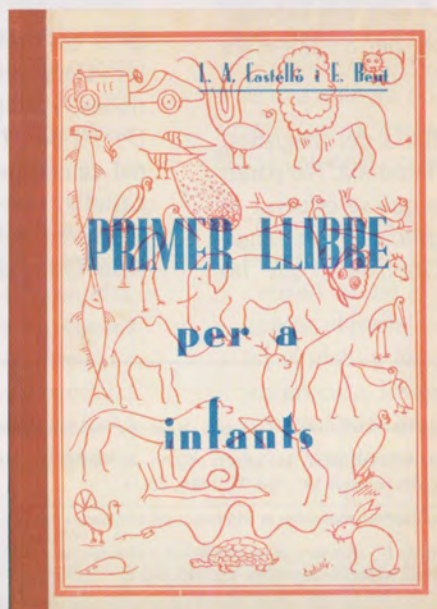
47. Boletín Oficial de Instrucción Pública, 34 (15-VII-1842), 27.

48. BORRÁS, J.A.: D. Juan Bta. Romero Almenar, Marqués de San Juan, fundador del asilo de San Juan bautista. *Coferencia por el doctor (...)*, València, Facta, 1962, pàg. 22.

49. BURGUETE, C.: *Memoria Escolar, curso 1910-11*, Arxiu de la Diputació de València (ADPV), sec. G, leg. 231, pàg. 10. Cfr. LÁZARO LORENTE, Luis M.: "Els problemes de l'ensenyament del castellà en les escoles rurals valencianes a primeries del segle XX", *Saó*, 71 (1984), 20-24.

50. MUÑOZ, P.: *Memoria Técnica presentada al tema 6º «Observaciones sobre la enseñanza del castellano» por D. (...)*, ADPV, sec. G, Memòries tècniques, llig. 310, pàg. 3.

51. SEGURA LLORENS, J.: *Memoria técnica presentada al tema 17º «Apuntes, notas estadísticas y observaciones sobre defectos muy notorios de los niños asistentes a la escuela y medios puestos en práctica para corregirlos» por D. (...)*, ADPV, sec. G, Memòries tècniques, llig. 310, pàg. 6.



bast de la disposició anterior. S'hi parteix de la consideració que:

*"ha de hacerse constar, ante todo, que és el primer deber de los maestros de instrucción primaria la enseñanza de la lengua castellana, y singularmente en aquellas provincias de la Monarquía que conservan idiomas o dialectos locales, a los que sus naturales profesan justo y legítimo cariño; pues, si en todos es de capital interés el perfecto conocimiento del idioma patrio, lo es mucho más en aquellas comarcas en las que si no fuera por el perseverante esfuerzo del maestro quedarían los nacidos en ellas en lamentable incomunicación intelectual con la mayor parte de sus compatriotas"*⁵².

En conseqüència, la Reial Ordre disposa que *"cuando un maestro se dirige a niños que todavía ignoren el castellano, no incurrirá en responsabilidad, si se sirve como de instrumento o vehículo para su enseñanza, de un idioma que no sea el oficial"*, i que la sanció prevista en el Reial Decret del mes de novembre que complementa sols s'aplique *"en el caso de que el maestro emplee idioma distinto del oficial, dirigiéndose a alumnos que sepan el castellano"*⁵³.

Al País Valencià, la tasca precursora del mestre Carles Salvador i, a partir dels anys vint, de l'Associació Protectora de la Ensenyança Valenciana no trobaran ni el ressò social necessari ni el marc polític adequat per a normalitzar la presència del valencià en les escoles. Les limitacions i el fracàs final del procés polític destinat a aconseguir un Estatut per al País Valencià que hauria propiciat, com a Catalunya, la oficialitat del bilingüisme en les escoles, unit al fet que el valencià no compta fins a 1932 amb unes normes, sense les quals era ben difícil poder normalitzar-ne l'ensenyament en els centres escolars, propicien el fracàs en la creació d'una vertadera escola valenciana. A pesar de tot, durant la II República es produeixen les pri-

meres experiències d'aparició d'escoles valencianes en una tasca pionera no sempre ben entesa, amb mestres com Carles Salvador a Benassal, Enric Soler Godes a Sant Joan de Moró, Serafí Salort a Culla, Francesc Boix a Castellfort, Frederic Olucha a Morella i Antoni Porcar a Canet lo Roig. Durant el franquisme, la repressió de tota manifestació cultural nacional no ajustada al model oficial dificulta durant anys la recuperació del procés de reivindicació del valencià en les escoles en iniciar-se en el període republicà.

Òbviament, un dels primers objectius que s'estableixen des dels successius governs, en relació amb l'expansió de l'escolarització, consisteix a dissenyar l'estratègia pertinent per a aconseguir un canvi positiu en aquestes actituds que hem presentat, sense atendre, la veritat, excessivament els condicionants també ja indicats. Per a això són dos, en essència, els tipus d'argumentació utilitzats des del poder. Una, repressiva, que decreta de manera legal l'educació obligatòria alhora que considera determinats càstigs per als infractors de la norma. I una altra, d'interès compensatòria, que intenta ofertar estímuls concrets per a l'assistència a les escoles, o de manera més general, arguments que presenten l'escolarització –popularment percebuda com a poc o gens positiva– com a compensada per beneficis futurs.

En el primer dels casos, amb prou anterioritat al moment en què la Llei Moyano determina l'escolaritat obligatòria entre els 6 i els 9 anys i sancions testimonials als pares o tutors que descuren aquesta obligació, hi havia ja, en les ordenances municipals de pobles i ciutats, disposicions encaminades a l'aplicació d'aquests principis. S'assen-taven els inicis d'una ordenació de la vida social que, en aquest aspecte concret, passaven per la reclusió de la infància en el nou territori que s'hi dissenya: l'escolar. Les Ordenances de Torrent, de 14 de març de 1843, ens poden valer ara com a bon exemple d'allò que sostenim. En un dels seus articles es pot llegir: *"Todos los niños, desde la edad que señalan las Reales Ordenes, han de acudir a la*

52. Veu "Idioma castellano", dins *Enciclopedia Jurídica Española*. Barcelona. Francisco Seix Editor, SA, vol. XVIII, pàg. 431.

53. Idem.

*Escuela de instrucción primaria, y los padres de los que se encontrasen por las calles jugando en el tiempo en que deben estar en aquella, serán castigados con la multa de dos reales de vellón*⁵⁴.

La Llei Moyano, en establir l'obligatorietat té en compte, igualment, la sanció per l'incompliment. Uns anys després de la promulgació, el que va ser ministre de Foment responsable de l'establiment, Claudio Moyano, explica públicament, en el Congrés Pedagògic de 1882, les raons que el van portar a establir sols sancions econòmiques i, de fet, no excessives. Desestimats altres tipus de mesures repressives més dures i diversificades, que ja s'utilitzaven a Amèrica i a alguns països europeus, atés que *"eso no era tan práctico, precisamente porque la pena era muy dura; y dije: lo más sencillo y lo más práctico es la pena pecuniaria. ¿Y cuál? De dos a veinte reales. La pena de dos reales, que es el mínimo, no abruma a nadie, no abruma a ningún padre, por escasos que sean sus recursos; y, sin embargo, es bastante para molestar a muchos, es bastante para ser pena"*.⁵⁵ A pesar que no hi falta tot tipus de suggerències per a ser aplicades en la línia repressiva, aportades per professionals de tot tipus, inclosos els de l'educació, la tònica general, en aquest punt, de les successives normes legislatives promulgades pels ministres responsables –per exemple, Germán Gamazo el 1883 i Rodríguez San Pedro el 1909– s'ajusta al principi plantejat per Moyano. Tot i això, afegeixen un poc més de complexitat i diversificació a les penalitzacions, malgrat que mantenen les sanciones pecuniàries com a base d'aquesta política. L'eficàcia d'aquest tipus de mesures, que es mantenen durant moltes dècades, va ser molt poc rellevant a l'hora de reduir les taxes de desescolarització.

Respecte al segon tipus d'estratègia, la fonamentada en una argumentació d'interès compensatòria, podem trobar-la en un conjunt variat de propostes. Totes aquestes pro-

postes es caracteritzen, genèricament, pel fet d'oferir a l'educació, a l'assistència a l'escola, una imatge d'activitat benèfica, sobretot en el pla personal. Es tractava de prendre mesures orientades a aconseguir que l'escolaritat obligatòria es convertira en una cosa agradable per als xiquets, perquè l'activitat educativa es desenvolupara en uns edificis higiènics i amb activitats escolars lúdiques i creatives, i amb un professorat preparat per a satisfer de manera adequada les necessitats dels xiquets: solucions encaminades a estimular la responsabilitat dels pares en l'acompliment del seu deure amb l'escolarització obligatòria dels fills, amb premis, exempcions fiscals o compensacions econòmiques.

Juntament amb aquestes propostes, de manera complementària, comença a circular un discurs nou que situa l'educació, i els beneficis que se'n deriven, com a eix central de l'elaboració, i s'ofereix com a argument de pes per a canviar l'actitud negativa o de rebuig a l'educació obligatòria entre la classe treballadora i altres capes populars. La vocació, l'aptitud i el mèrit han de substituir l'estirp, el rang i l'honor.⁵⁶ Assistir a l'escola, tenir estudis, s'ofereix com a factor que contribueix, si no decideix, la mobilitat social. És un missatge que pren com a base una situació social que li atorga una certa versemblança, en la mesura que el segle XIX presenta una mobilitat social relativa, un període de formació de classes amb la possibilitat de canvis ascendents. No obstant això, era dubtós poder generalitzar-ne la situació. De fet, sols uns pocs sectors i capes socials estaven en condicions de jugar amb les regles proposades. La classe treballadora difícilment podia compel·lir-se a canviar-ne l'actitud davant l'educació obligatòria amb un discurs d'aquestes característiques.

No obstant això, no deixa d'intentar-se, i n'abunden els exemples. Qualsevol ocasió és bona per a llançar el missatge. En la Festa Escolar celebrada al Saló d'Actes de

54. *Ordenanzas rurales de Torrente*, ADPV, sec. E. Sub. I, any 1842, llig. 5.

55. *Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea publicado por la Sociedad «El Fomento de la Artes» iniciadora del Congreso*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, pàg. 60.

56. LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1976, pàgs. 181-182.

l'Exposició Regional Valenciana, el desembre de 1909, Eduard Vincenti, diverses vegades director general d'Instrucció Pública, en el seu discurs anima els xiquets i les xiquetes de les escoles públiques "para que inspirándose siempre en el estudio lleguen a conquistarse la posición social a que sólo tienen derecho las inteligencias bien cultivadas".⁵⁷ En la *Cartilla de Civismo* del capità Sebastià Vallespir se'ls presenta als xiquets una pàtria "bondadosa y generosa" que "ha querido que sus hijos fuesen iguales, y les ha dicho a todos indistintamente: ¡fuera privilegios!; vosotros llegaréis a los altos puestos y gozaréis honores si los acreditáis con el mérito, la honradez, el trabajo y la inteligencia"⁵⁸.

Els mestres tampoc rebutgen utilitzar aquesta argumentació com a estímul per a canviar les actituds negatives davant l'escolaritat obligatòria. José María Soriano Martínez, per exemple, afirma que "El maestro debe encomiar las ventajas de saber leer y escribir en aras a conseguir una buena fortuna"⁵⁹. Un nou catecisme es presenta als xiquets. L'habilitat en el treball, en l'ofici, és capital, perquè a major habilitat, major jornal:

"— ¿Cómo se adquiere la habilidad, se aumenta y conserva?

Se adquiere con la práctica, se aumenta con el estudio, se conserva con la sobriedad y se pierde con los excesos.

— (...)

— ¿Qué se consigue con los conocimientos?

El que de simples jornaleros puedan pasar a capataces, mayordomos, maestros de taller, etc."⁶⁰.

A poc a poc, aquesta argumentació va calant en la mentalitat popular i adopta una de les manifestacions més clares a través dels refranys. Serveixen com a exemple els següents, recollits a la Plana de Castelló per Peris Fuentes⁶¹:

- Anar a escola i omplir la vidriola.
- Educació i ciència, son la millor herència.
- La instrucció es riquesa que redueix la pobrea
- La ciència es tesòr, mes que la plata i òr.
- Major intel·ligència, major independència.
- Qui al estudi se dona, millora.
- Sabiduria es lo primer del món i el diner lo segon.
- Si al estudi te dediques, la felicitat fabriques.
- Tot llibre de ciència, es gran herència"⁶¹.

A pesar de tot, cap de les realitats que condicionen el procés escolaritzador es mostra suficientment permeable a aquests canvis actitudinals lents, atés que les causes que el determinen són d'influència última major. Les raons que expliquen aquest fracàs de l'escolarització generalitzada al nostre país són molt variades. Dues, especialment, tenen un alt valor explicatiu. D'una banda, els factors socioeconòmics, que relacionen —en tots els països del món— de manera molt clara el nivell de modernització de les societats i del desenvolupament econòmic amb el nivell d'escolarització de la població. I, d'altra banda, molt dependent de l'anterior, la major o menor intervenció i compromís polític de l'Estat per a dotar el nombre necessari i adequat d'escoles i professors determina amb claredat els avanços en el

57. "La Fiesta Escolar", *El Pueblo* (16-XII-1909), 1.

58. VALLESPÍR, S.: *¡Por España! Consejos al Niño. (Cartilla de Civismo) por el Capitán (...) del 62 Regimiento de Infantería*, Felanitx. Imp. de Bartolomé Reus, 1912, pàg. 55.

59. SORIANO MARTÍNEZ, J.M.: *Memoria técnica presentada para el tema tercero por D. (...)*, ADPV, sec. G, llig. 310, pàg. 4.

60. SOLANO, P.: *Industria y Comercio*, Programes generals de primer ensenyament, València, Imp. Manuel Pau, 11a ed., 1911, pàg. 8.

61. *Refraner valencià*, Recopilació d'Estanislau Alberola Serra, amb 1.500 refranys originals de Manuel Peris Fuentes, Arte y Letras, SA passim.



La perla del hogar.



procés escolaritzador. A Espanya, cap dels factors apuntats va tenir un nivell acceptable fins a dates molt recents.

L'educació de les dones és un bon exemple de les conseqüències negatives que va exercir el tipus de problemes condicionants que ara hem al·ludit, en concret el retard en el procés de modernització social. Vegem-ho. D'acord amb la mentalitat pròpia d'una societat patriarcal que assigna a les dones un paper secundari i, sobretot, subordinat al dels homes, es conforma un model escolar funcional a aquestes previsions. Així, es considera socialment com a natural que les dones reben una educació diferent a la dels homes. Aquesta formació s'orienta a la consolidació de la divisió sexual del treball, per la preparació específica per a les tasques que la seua condició els té reservada, dins del marc de realització tancat de la llar, amb les funcions pròpies d'esposa i de mare. Aquesta diferenciació educativa es tradueix, fonamentalment, en una singularització del currículum, que és legalment sancionada per les successives lleis i reials decrets que s'ocupen d'establir els continguts de l'ensenyament primari. Una finalitat última indiferent, en essència, als canvis polítics successius que tenen lloc al llarg del període, i que, en tot cas, suporta una exaltació, com s'esdevé amb l'escola franquista. Les escoles normals i les mestres que s'hi formen contribueixen no poc a l'aplicació, en les escoles, d'aquests objectius, en la mesura en què, per part de moltes de les dones dedicades a l'ensenyament, hi ha una gran identificació, i les normals dedicaven bona part de la tasca formativa a la preparació específica de les alumnes per a desenvolupar en les escoles, amb eficàcia, aquesta preparació singular de les xiquetes.

Però, consideracions a banda sobre la distorsió que suposa mediatitzar les expectatives de l'educació de les dones tan solament d'acord a la suposada determinació biològica que n'orienta el destí i la funció social, la veritat és que aquesta sacralització del paper d'esposes-mares-educadores no es tradueix, en la pràctica i per molt temps, en un

accés franc a l'educació, ni que fóra diferenciada. Un accés que, per necessitat, havia de donar-se sobre la base de l'existència d'una xarxa escolar –en la pràctica prou incompleta– capaç d'assegurar una oferta educativa mínima garantida en el pla legal, tot i que amb restriccions, a partir de la Llei Moyano. No obstant això, la realitat està caracteritzada per una desigualtat evident en l'accés de les dones a l'educació i, al llarg de moltes dècades, els seus percentatges d'escolarització en l'escola primària estan molt per davall dels homes, entre altres raons perquè els coneixements necessaris per a formar les xiquetes tal com la societat esperava que ho foren no necessitaven adquirir-se obligatòriament en les escoles. A més de la incorporació primerenca tant de xiquetes com de xiquets al treball, açò explica, entre altres coses, el dèficit escolaritzador de les dones respecte als homes.

Tot i que aquesta desigualtat en l'accés a l'educació primària va corregint-se amb els anys, no per això les dones deixen d'estar discriminades en l'àmbit escolar. La diferenciació curricular és la manifestació més evident d'aquesta orientació general de l'educació de les dones, traduïda, per exemple, en la denominada "economia domèstica" i, de manera especial, en les "labors". En aquestes condicions, les escoles de xiquetes, sobretot en els medis rurals, es converteixen en veritables tallers de costura on un altre tipus d'activitats instructives, inclòs moltes vegades un mínim aprenentatge lecto-escriptor, brillen per l'absència. No debades, les xiquetes i les seues famílies denominaven l'assistència a l'escola, encara en els anys quaranta, com "anar a costura", reflex fidel de l'activitat pedagògica a què, preferentment, es dedicaven. La conseqüència més dolenta d'aquesta situació és la gran diferència entre els nivells d'alfabetització d'homes i dones al llarg de moltes dècades.

Evidentment, el dèficit escolaritzador de les dones té una gran influència en els percentatges d'analfabetisme femení. Al final del curs escolar 1940-41, les taxes d'escolarització

de xiquets i xiquetes tendeixen a igualar-se a Espanya. No obstant això, en el conjunt del País Valencià, per aquestes mateixes dates encara es manté un desavantatge a favor de les xiquetes d'un tres per cent respecte als xiquets en el total de l'alumnat escolaritzat en l'escola primària pública. Encara que aquesta situació contribueix a explicar en part l'enquistament durant moltes dècades del problema de l'analfabetisme femení, creiem que, igualment, ho fa la consideració sobre la finalitat que l'imaginari social assigna a l'educació de les dones. L'esforç assossegat que es dedica a la seua preparació com a futures esposes i mares, potenciant la inculcació ideològica i la diferenciació curricular pertinent que hi és funcional, en detriment de la instrucció en els coneixements elementals, té, sens dubte, una part substancial de la responsabilitat en la situació penosa del panorama de l'alfabetització de les dones.