

SISTEMA EDUCATIU VALENCIÀ: TRADICIÓ I INNOVACIÓ

ALEJANDRO MAYORDOMO
Universitat de València

Aquesta ponència té un sentit bàsic que necessàriament està vinculat a l'elecció com a objecte d'estudi d'un tema amb temps de llarga duració; així, el treball no vol ser sinó l'intent d'oferir una perspectiva general que pugui identificar punts essencials per a l'estudi de l'evolució del sistema educatiu en la societat valenciana; i, d'altra banda, intenta sistematitzar un conjunt de referents centrals en la significació pedagògica, social i política d'aquest. Volem revisar àrees o temes de treball que ja anem coneixent a través de l'estudi i la investigació historicopedagògica i, tal vegada, encoratjar des d'aquesta base l'obertura de nova anàlisi i enfocaments en alguns d'ells.

Aquesta via de treball respon, a més, al desig de prestar una contribució a l'estímul de tres orientacions essencials en l'estudi de la Història de l'Educació Valenciana. En primer lloc, la preocupació per conèixer i comprendre els signes en què es manifesta o evidencia en l'educació la permanència, profunditat i consistència dels aspectes més tradicionals de la societat; d'altra banda, una atenció detinguda que tracte de constatar i fixar el trànsit cap a la modernització d'alguns elements socioeducatius, l'existència d'un camí de modernització que per al camp educatiu poguera significar fonamentalment un nou discurs sobre l'educació que comportara un canvi important de valors, amb una major presència del principi de democratització, de l'esperit científic, i de la racionalització didàctica i l'eficàcia; finalment, refermar un interès que insistisca a observar i valorar les resistències als canvis o novetats pedagògiques. En definitiva, el propòsit d'aquest primer enfocament és el de col·laborar a situar el millor possible l'existència d'una consideració dual de l'educatiu com a element de conservació o de transformació social; mostrar discursos que facen veure si efectivament pel que fa a l'educació ni les voluntats, ni els estímuls, ni els ritmes, ni les maneres responen a dimensions pròpies de la modernització sociopedagògica, i que, si de cas es produeix, es dona més en els discursos teòrics que en els pràctics.

D'altra banda, i aquest seria un segon àmbit de desitjos d'estimular, una altra orientació reclamada des d'aquest treball és tenir present i relacionar amb el territori de l'educatiu els trets significatius de l'evolució històrica contemporània del País Valencià. Es fa necessari interpretar la supervivència entre nosaltres de vells esquemes, interessos i comportaments que frenen el creixement i les transformacions en la constitució de la societat burgesa valenciana; cal conèixer les repercussions en el procés escolaritzador dels clars impulsos demogràfics en períodes amb taxes de creixement superiors a la mitjana nacional, o d'etapes d'interessant creixement econòmic en la segona meitat del XIX; haurem de pensar sobre la incidència que en la demanda educativa pugua tenir el protagonisme que adquireix la xicoteta propietat familiar en l'agricultura valenciana; necessitem relacionar la situació escolar amb fets com la important disminució que els fons municipals puguen sofrir a causa de la desamortització dels béns de propis; resulta obligat investigar i reflexionar sobre les reaccions i temors de les classes dominants, que també incideixen en les seues intencions educadores: el pas d'antics revolucionaris a les posicions conservadores del moderantisme polític valencià, en el qual arrela fortament la idea de seguretat política; o les protestes i expectatives de grups com el republicanisme marginat, la xicoteta burgesia o els sectors populars; o la notòria i creixent conflictivitat social provocada per aquells sectors que no van millorar gens la seua condició, mancats de recompensa després del seu suport al procés revolucionari: són fets ben primerencs -en els anys quaranta del segle XIX- les revoltes d'Alzira, Alacant, Xixona, etc. En definitiva, cal parar atenció a tota la influència que certes persistències feudals puguen tenir en la constitució del nou ordre social, i, per tant, en el caràcter que això dona al sistema educatiu.

Finalment, el tercer dels estímuls a què al·ludia vol fer una crida a no obviar en la nostra dedicació al valencià l'atenció a certes referències historicopedagògiques que ja coneixem bé en el pla general, i que són significatives en l'obligat context de l'evolució de les ciències de l'educació i de la construcció més general del sistema educatiu. És important, en principi, no perdre de vista la relació que la modernitat pedagògica, la pedagogia científica, ha tingut amb la influència de la biologia, la medicina, la psicologia i la sociologia, que han anat marcant fites de renovació en els conceptes i les manifestacions pedagògiques; haurem d'entrar, doncs, a discernir la presència o absència ací d'aquestes aportacions i influències. Cal situar-se, igualment i en aquest aspecte, en altres referències centrals que són les pròpies del procés de gènesi i evolució del sistema escolar públic espanyol: con-

tradictori en els seus discursos, insuficient en els seus mitjans, deficient en els seus productes, amb notable lentitud en els seus ritmes i èxits...; molts indicadors ens donen compte de característiques que produeixen una enorme dificultat perquè el sistema educatiu pugui ser ferm i efectiu acompanyament i impulsor d'un nou ordre i poder polític.

Cal insistir, amb tot açò, a buscar una explicació plural del procés d'escolarització i construcció social del sistema educatiu, atenent la implicació que en aquest assumpte tenen les transformacions socials i els factors econòmics lligats al rendiment, la influència de les mentalitats col·lectives, la incidència del fenomen religiós, la concurrència de factors polítics i d'ordre cívic, etc.

Partint d'aquestes consideracions, s'explica el caràcter aproximatiu d'aquest estudi, i sobre això està articulat entorn d'un doble eix, el que segueix la persistència de la tradició i el que presenta els trets del progrés i la modernitat; i ho fa per mitjà de l'observació panoràmica en tres territoris d'anàlisi i interpretació: la implantació del sistema escolar, la definició dels seus objectius, i el desenvolupament de les seues pràctiques.

1. CREAR ESCOLES

Fa ja bastants anys que François Furet i Jacques Ozouf van manifestar que perquè l'escola existisca algú ha de voler-la, que per a fomentar-ne el naixement i l'expansió cal que en alguna part del cos social es reclame la seua existència.¹

Doncs bé, en relació amb la implantació del sistema escolar en la societat valenciana del segle XIX, el pes de la tradició hi té una primera nota distintiva, que és la debilitat que presenten les conviccions, els interessos, les iniciatives i les actuacions de les autoritats públiques. Prompte es manifesta, per exemple, una controvèrsia sobre el mateix principi de l'obligatorietat escolar. En 1863 Fèlix Pizcueta -que després seria membre de la Junta Revolucionària de 1868 i del Partit Democràtic Progressista, a més de president de "Lo Rat Penat"- escriu en el periòdic d'Instrucció Pública *Cervantes* ironitzant sobre els que s'oposaven a aquest principi en nom de la defensa de viudes, orfes, pupils i necessitats, les lamentables condicions dels quals -deien-empitjorarien més encara en imposar l'ensenyament obligatori, "privados

¹ FURET, F., OZOUF, J.: *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Les Editions de Minuit, 1977, p. 70.

de los *cuantiosos recursos* que para alivio de su miseria les puede proporcionar un niño de siete años".² I en bastants ocasions, a més, s'aprecia clarament la indiferència o els vertaders motius amb què es produeix la intervenció d'alguns organismes; recordem, si de cas, com el mateix vicepresident de la Junta Provincial d'Instrucció Pública d'Alacant escriu al rector de la Universitat de València en 1866 reconeixent que en la seua immensa majoria les juntes locals "rara vez se ocupan de las escuelas, y si alguna vez lo hacen de los maestros es para formarles expedientes cuyo objeto se reduce con frecuencia á satisfacer venganzas personales ó exigencias políticas"; d'un any després, 1867, és el testimoni -un entre molts- del mestre de Real de Montroi, afirmant que els mestres tenen els seus enemics en els ajuntaments "que algunos hay que no parece sino que les hastie la instrucción y les moleste el tener que subvenirla".³ Això expressa també la premsa gandienca quan, referint-se als pobles d'aquesta comarca, parla amb claredat de desídia i de l'existència d'enemics de la instrucció popular, un mal que s'atribueix a l'"escasa importancia que algunos Ayuntamientos conceden al asunto".⁴

Aquesta negligent i insuficient dedicació té com a conseqüència un generalitzat i reiterat incompliment de les obligacions escolars dels ajuntaments: coneixem bastants documents dels governadors civils de la província de València, i de la Comissió Provincial d'Instrucció Pública de la mateixa província, que denuncien i tracten de prendre mesures davant la falta de pagament als mestres per part dels ajuntaments, en 1858, en 1862, en 1870, i durant tota una llarga sèrie d'anys, 1872, 1873, 1874, 1880, 1885; les successives amonestacions, multes i suspensions són ineficaces: en 1874 són 248 pobles els que estan al descobert en els seus pagaments dels dos primers trimestres del curs 1873-1874, 35 municipis continuen devent tot 1872-1873, i 61 pobles continuen tenint deutes de 1871-1872.⁵

Però més encara, si de cas s'anuncia o intenta una major intervenció de l'Estat com a garant de la promoció educativa o regulador de l'arreglament escolar, una instància tan present i influent en aquest tema com és l'Església fa una forta crítica i condemna el que anome-

² "Mas sobre la enseñanza obligatoria", *Cervantes*, núm. 29, 1863, p. 282.

³ Arxiu Universitat de València, lligall 387.

⁴ ALIVEDLOS: "La instrucción primaria en la Huerta de Gandia", *El Litoral*, 15 d'abril de 1883, p. 1.

⁵ Per a una visió general, MAYORDOMO, A.: *La escuela pública valenciana en el siglo XIX*, València, Generalitat Valenciana-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, 1988.

na "monopolio de la enseñanza" o l'amenaça de l'"Estado docente"; a finals del XIX el cardenal arquebisbe Sancha y Hervás, així com el catedràtic de Dret Rodríguez de Cepeda, consideren que el fet que l'estat legisle i regule en matèria d'ensenyament és una clara invasió d'altres drets i llibertats, i una opressió per a les consciències, simple arma per a arrancar el sentiment cristià.⁶ A fi de no insistir més en textos que abunden en aquest pensament podem llegir a l'arquebisbe Guisasola, que en 1913 qualifica el monopoli de l'ensenyament per l'estat com "abusivo, perjudicial y peligroso", un absurd que converteix "lo que es *función social* altísima en *función del Estado*, lo que es un *servicio público* en un *oficio público*".⁷ La missió de l'Estat ha de ser supletòria, segons aquesta doctrina.

Però, mentrestant, la realitat evidencia moltes mostres de la falta o demora d'una considerable arrancada de l'escolarització valenciana. Un altre signe important d'aquella debilitat a què estem al·ludint són els greus problemes de l'oferta o infraestructura escolar: mal estat de les existents i insuficient creixement del seu nombre. Sobre el primer aspecte el mateix delegat regi de Primera Ensenyança de València reconeix en una memòria al final de la primera dècada del segle XX que afligia l'ànim la vista dels locals escolars, estrets, sense il·luminació, sense pati, amb material antic, escàs i antihigiènic.⁸ Respecte al segon aspecte, i encara que la nostra intenció no siga incloure ací massa xifres, és obligat arregar algun exemple que indique com a través dels anys la necessitat de comptar amb més escoles esdevé una constant: en 1885 faltaven, per a complir el que preceptua la llei, 332 escoles a la província de València, 192 a la d'Alacant, i 142 a Castelló; però és que per al curs 1919-1920 encara feien falta en tot el territori valencià 230 escoles de xiquets, 271 de xiquetes i 25 mixtes, 10 de pàrvuls i 228 d'adults: es necessitaven 765 noves escoles simplement per a complir la llei, i en algunes poblacions els dèficits eren molt alts, com en el cas de Gandia, Alzira, Torrent, etc. (9 escoles), Dénia (10), Oriola (16), Vila-real (19), Borriana (22). Finalment anotem que en 1930 el nombre d'escoles nacionals existents en la província d'Alacant és de 565, i calia crear-ne 603; en la de Castelló n'hi havia 453, per la qual cosa "només" n'eren necessàries 292 més; en la província de València 1556 eren les escoles existents, i 1555 les que faltaven per crear.

⁶ Vegeu: RODRÍGUEZ DE CEPEDA, R.: *Elementos de Derecho Natural*, València, Imp. Doménech, 1887; SANCHA Y HERVÁS, C.: *Observaciones pedagógicas*, València, Imp. de Nicasio Rius, 1895.

⁷ GUIASOLA Y MENÉNDEZ, V.: "Carta pastoral. Reflexiones y consejos a los maestros de Instrucción Pública", *Boletín Oficial del Arzobispado de Valencia*, núm. 1673, 1913, pp. 38-41.

⁸ "La enseñanza primaria en Valencia", *La Voz de Valencia*, 13 de març de 1912, p. 1.

No és estrany, doncs, que quan s'arriba ja a un moment culminant del llarg període de conformació del nostre sistema educatiu, en 1932, les taxes de matriculats en Ensenyança Primària respecte a la població total en edat escolar siguen encara del 46,5% a Alacant, 60,1% a Castelló, i 54,15 a València; en aquest mateix temps aquesta taxa per a tot el territori de l'Estat espanyol és del 51,2%.⁹

Però, amb tot, encara hi ha un tercer element de debilitat que es vincula a la falta de consistència en els èxits que la implantació del sistema assoleix: les limitacions que ofereix la trista condició social de les classes populars i l'escassa expectativa social que té l'educació. No cal perdre de vista, en primer lloc, la mateixa situació de la infància: xiquets que creixen i vaguen pels carrers -escriu Pérez Pujol-, xiquets que entren en el taller "para convertirse en apéndice de una máquina, sin instrucción alguna [...] seco el corazón, vacía la cabeza, entorpecida o degradada el alma";¹⁰ senzillament resulta difícil anar a escola quan s'incompleix la llei de 24-VII-1873, segons reconeix la comissió provincial valenciana de la Comissió de Reformes Socials, i quan els xiquets fan els mateixos treballs que els adults, fins i tot a la nit, i amb una quantitat tan gran d'hores.¹¹

Són, sens dubte, els efectes de la misèria social i econòmica, i el producte també d'actituds indiferents lligades al seu torn a la ignorància o a les resistències de la mentalitat familiar. Ho tenim constatat reiteradament, al llarg del XIX i en la primera part del XX, a través dels informes de les visites d'inspecció i de les "memòries escolars" redactades per mestres valencians. Les dades que els inspectors transmeten abunden en indicacions sobre la irregular o escassa assistència d'alumnes a les aules: de "muy poca asistencia" es parla quan l'inspector visita en 1866 les escoles de pobles com Montanejos, Campos d'Arenós, la Pobla d'Arenós, l'Alcora, Costur, Vilafamés, Borriol, Zucaina, Llundient, etc.; una quarta part dels xiquets concorre a l'escola, en 1876, segons anota l'inspector quan visita diverses localitats de la

⁹ FERNÁNDEZ SORIA, J.M., MAYORDOMO PÉREZ, A.: *La escolarización valenciana. Tres lecturas históricas*, Universitat de València, 1987; MAYORDOMO, A.: *La escuela pública valenciana en el siglo XIX*, op. cit.; LÓPEZ MARTÍN, R.: *La escuela pública valenciana en la Dictadura de Primo de Rivera*, Universitat de València, 1990; LÁZARO LORENTE, L.M., MAYORDOMO, A.: "L'escola primària en la societat valenciana contemporània", *L'escola i els mestres. 1857-1970*, Alacant, Generalitat Valenciana, Fundació Cultural CAM, Institut de Cultura Juan Gil-Albert, 1994, pp. 21-54.

¹⁰ PÉREZ PUJOL, E.: *La cuestión social en Valencia*, València, Impr. J. Doménech, 1972, p. 94.

¹¹ *Reformas sociales. Información oral y escrita practicada en virtud de la Real Orden de 5-XII-1883*, t. III, València, Madrid, 1891.

Valldigna i alguns pobles de la Ribera, com Favara, Llaurí, Corbera, Fortaleny, Riola i Polinyà del Xúquer; escassa concurrència constata igualment l'inspector que visita les escoles de la Vall d'Albaida l'any 1887.¹² Altres testimonis reveladors apareixen quan, pels anys 1909 i 1910, els mestres contesten temes com "Relación de las mayores dificultades con que el Autor ha tropezado en el ejercicio de su vida profesional" o "Influencias de las familias de los niños y de las costumbres de los pueblos en la organización escolar"; un mestre de Paterna al·ludeix al fet que els llauradors i jornalers de la població es veuen obligats a retirar els seus fills de l'escola molt prompte per la necessitat de fer-los treballar; un altre mestre d'un dels llogarets d'Alpont informa que durant els mesos de recol·lecció i sembra l'assistència és molt irregular; la mestra d'Albalat dels Sorells afirma que als deu anys, generalment, s'hi deixa d'assistir; i la de Benigànim escriu que les xiquetes ixen de l'escola quan tot just poden sostenir el cavallet per a fer les espardenyas. En són només uns pocs exemples. Encara uns anys més tard la Topografia mèdica del doctor Grau Bono expressava la posició dels pares a Tavernes de la Valldigna: la instrucció hi era considerada com una qüestió d'adorn... I és que -apunta- les condicions de vida eren tals que "necesitaba la tierra tantos brazos que era una tontería y un atentado contra sus intereses, que el niño "perdiera" el tiempo aprendiendo a leer y escribir".¹³

Però és que, després de la política de promoció escolar mantinguda per la II República, encara ens trobem amb algunes realitats com la que podem observar a la ciutat de Carcaixent. Allí, i al febrer de 1936, el Consell Local de Primera Ensenyança ha de pregar als pares que, per damunt de tot, tinguen l'afany de "redimir" els fills de la ignorància, demanant la seua col·laboració per a acabar amb "el bochornoso espectáculo de ver que por plazas y calles de esta ciudad pululan niños comprendidos en edad escolar"; i en 1938, una altra vegada el Consell, ha de difondre un escrit davant el fet que el termini de matrícula està a punt d'acabar, i només un reduït nombre de xiquets ha sigut inscrit... "De todos los sacrificios a que estamos sometidos, ninguno tan productivo como el que supone desprendernos de la ayuda de nuestros hijos para que asistan con puntualidad a la Escuela".¹⁴

¹² Recollim un estudi més detallat en MAYORDOMO, A.: *La escuela pública valenciana en el siglo XIX*, op. cit.

¹³ GRAU BONO, V.: *Topografía médica de Tabernes de Valldigna*, Alzira, Impr. de B. Cuenca, 1927, pp. 95-96.

¹⁴ MAYORDOMO, A., GARCÍA PASCUAL, A.: *Escoles, mestres i xiquets. Un temps d'educació a Carcaixent*, Publicacions de l'Ajuntament de Carcaixent, 2001.

Enfront de tanta consideració negativa, alguns indicadors de progrés, innovació i millora, travessen també el llarg itinerari pel qual es consolida el nostre sistema escolar. Tres, fonamentalment, en podem identificar com a breu resum d'aquest camí de modernització: la defensa del principi d'obligatorietat, l'atribució d'un paper bàsic a la iniciativa pública, i l'estímul, la reivindicació o la consecució d'una política de construccions escolars.

En citar abans Fèlix Pizcueta, ja apareixia entre la seua irònica crítica una necessària posició de suport a l'exigència de l'obligatorietat escolar; es feia present com a primer propòsit, encara que fóra enmig del reflex que ens oferia d'un estat d'opinió ben diferent. El mateix s'observa quan més tard *El Faro del Magisterio*, periòdic de Primera Ensenyança d'Alacant, arreplega els comentaris d'un articulista, segurament del seu administrador, Victorià Masia; recorda que feia poc de temps que s'havia discutit en les Corts sobre qüestions d'instrucció pública, i que un periòdic no professional arreplegava un article encaminat a combatre la disposició legal que establia com a obligatòria l'Ensenyança Primària, adduint que, encara que la família tinga el deure de facilitar aquest ensenyament, no es podia exigir responsabilitat per la infracció d'aquest deure; en *El Faro del Magisterio* es contesta a la posició d'aquell articulista que es preguntava com obligar que un xiquet assistisca a l'escola quan li siga forçós atendre un germà menor, o malalt, o alleujar amb el seu treball la sort de la família: i per a això se subratlla que el que realment es prescriu és l'assistència escolar en aquella edat en què el xiquet no pot fer res en el camp o en el taller, protegir els dèbils i defensar-los de la injustícia i l'abandó que els fa desaparèixer de l'escena escolar, reclamar que el futur ciutadà adquirisca l'aptitud necessària per a la vida, evitar situacions de pertorbació per a la família i la societat.¹⁵

La veritat és que, encara que quasi sempre acompanyat d'aquell altre desinterés o desconsideració, el discurs sobre aquest principi es fa cada vegada més insistent i exigent. Baltasar Perales, en el Congreso Pedagógico de 1882, havia fixat posicions d'una forma molt clara i senzilla: l'escola és un dret per al xiquet, que pot exigir moralment que se li proporcionen mitjans per al seu desenvolupament integral, que se li òbriguen els horitzons de la vida racional, que se'l prepare per al que seran els seus deures amb la família, amb els seus semblants, amb la seua futura utilitat per a la pàtria... "Y los deberes que la familia y la sociedad tenían para con el niño, se van convirtiendo en derechos

¹⁵ AISAM: "Enseñanza obligatoria", *El Faro del Magisterio*, 6 de gener de 1904, p. 1.

para con el hombre. En esta reciprocidad de deberes y de derechos, en esta especie de focos conjugados entre el individuo y la sociedad, se funda la educación popular y el sostenimiento de la escuela pública". Sens dubte, i serveix a més per a concretar, convé transcriure una miqueta més de les seues pròpies expressions: "Pero si el niño tiene el derecho á ser educado, y admitimos en principio que el Estado debe suplir la deficiencia de los padres en materia de educación, resulta que el Estado es el obligado, y en este sentido no es el Estado el que se impone, sino á quien se exige; no es el que ejercita un derecho, sino el que practica un deber".¹⁶

Quasi al mateix temps descobrim en la paraula del catedràtic Peregrín Casanova Ciurana no sols la defensa de la necessitat de portar la instrucció a totes les classes socials, sinó l'afirmació del principi que la igualtat forma la base de les actuals institucions polítiques en un Estat amb tendències liberals progressistes, i que "las diferencias de clases deben ser regladas por las aptitudes y capacidades", i les jerarquies socials determinades "por el valor intelectual y moral ó por los resultados del trabajo". Desequilibris i desigualtats socials, creu, "acabarán por borrarse, si nos procuramos, por medio de la instrucción, armas poderosas que venzan la inferioridad de la caprichosa fortuna y hasta los tristes efectos de una escasa inteligencia".¹⁷

El moment regeneracionista va incidir segurament en l'avanç d'aquestes consideracions en tant que les va vincular a la urgent rectificació i recuperació del pols vital de la societat. Un interessant símbol d'aquest sentit pot ser el discurs que pronuncia el Dr. Gómez Ferrer per a inaugurar el curs 1898-1899 de l'Ateneo Científico, Literar i Artístico de València; el títol és ben expressiu: "Necesidad de implantar en España la educación obligatoria de los niños". Hi apareixen els grans tòpics d'aquest moment: els mals de la Pàtria poden tenir un gran remei en la formació del xiquet, és necessari mamprendre l'obra de construcció d'una verdadera "educación nacional", i aquesta tasca és responsabilitat sobretot de l'Estat i els polítics; aquests, opina, tenen en les seues mans els destins de la Pàtria, i només l'estat -que ha de comptar amb un ministeri que obre amb independència dels canvis polítics- disposa dels mitjans necessaris per a mamprendre i sostenir una tasca progressiva i cons-

¹⁶ Congreso Nacional Pedagógico. *Actas de las sesiones celebradas*, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882, p. 42.

¹⁷ *Discurso leído en la apertura del curso académico de 1883 a 1884 en la Universidad Literaria de Valencia por el Dr. D. Peregrín Casanova Ciurana*, València, Impr. de Nicasio Rius Monfort, 1883, p. 11.

tant en aquest ordre.¹⁸ La reacció pública suscitada per aquesta crida, la celebració del famós míting del 29 d'octubre de 1899, i les seues repercussions, van manifestar profusament la convicció de molts valencians en la defensa de l'escola obligatòria, integral i gratuïta.¹⁹

Amb el pas dels anys es consolida bastant el convenciment de la societat sobre la importància de l'obligatorietat escolar; i en temps de la II República podem trobar una demanda més ambiciosa. Així, a mestres com Julio Valiente els sembla precària l'etapa d'escolaritat obligatòria marcada per la llei, fins i tot li pareix insuficient ampliar-la fins als catorze anys, per això opina que haurien d'oferir-se cursos complementaris dirigits a l'adquisició de coneixements pràctics o d'utilitat per a afrontar les responsabilitats de la vida.²⁰ Encara que la traducció real d'aquests principis en la societat valenciana encara necessita estudis més detinguts, és veritat que, a poc a poc, la defensa i reivindicació del "paso a los capaces" posava en un altre nivell el llistó d'exigència per al dret a l'educació: la promoció de l'extensió cultural i el propòsit que la secundària deixara de ser un privilegi de classe. El principi era un mandat constitucional que instava a facilitar als econòmicament necessitats l'accés a tots els graus de l'ensenyament, sense més condicions que l'aptitud i la vocació.

Defensa i extensió de drets educatius, que -com ja hem començat a veure- es relaciona amb el segon dels fets positius que anticipàvem més amunt: una reiterada atribució a l'Estat de responsabilitats educatives i una progressiva intervenció dels municipis en alguns nous temes i preocupacions.

Sobre el primer recordem que aquesta concepció de l'Estat com a garant i promotor de possibilitats educatives apareixia amb tota claredat des de l'última part del XIX en els institucionistes valencians. Per a Eduard Soler i Pérez, l'estat ha d'establir l'obligatorietat de l'educació i exigir en nom de l'interés individual i social el compliment pels interessats d'aquest deure; Alfredo Calderón, per la seua banda, reitera l'atribució a l'Estat de la responsabilitat sobre l'educació i del deure de procurar i vigilar el compliment efectiu d'aquesta realitat, perquè ningú no frustre aquest dret de comptar amb homes i ciutadans.

¹⁸ GÓMEZ FERRER, R.: *Necesidad de implantar en España la educación obligatoria de los niños*, Gandia, Impr. de Luis Catalá y Serra, 1899.

¹⁹ CANES GARRIDO, F.: "El mitin por la educación integral y obligatoria celebrado en Valencia el 29 de octubre de 1899", en RUIZ, J., BERNAT, A., DOMÍNGUEZ, M^a R., JUAN, V.M., Saragossa, Ministerio de Educación y Cultura, Institución Fernando el Católico de la Excm. Diputación de Zaragoza, 1999, t. Y, pp. 133-150.

²⁰ "La educación de la juventud", *Las Provincias*, 24 de febrer de 1935, p. 14.

Pel que fa als ajuntaments, cal assenyalar que la situació creada pel pas a l'Estat del pagament dels mestres incideix en una millor col·laboració d'aquests en el camp de les construccions escolars i de la millora de les condicions del treball pedagògic. No falten bons exemples de preocupació per atendre una realitat que fins llavors havia sigut tan lamentable. La inauguració del Grup Cervantes de València (1909-1910), la construcció de nous grups escolars al carrer Herrero i la Ronda Magdalena de Castelló (1906), la posterior contribució municipal a la creació de noves places escolars fomentada per la política republicana, i de la qual ja vam comptar amb bastants estudis.²¹ Ajudes a la graduació escolar, establiment de colònies, obertura d'escoles de pàrvuls... I en aquest aspecte, i aplicat a la línia de democratització educativa que abans mencionàvem, se situa l'esforç municipal desplegat per a la creació dels Instituts d'Elx, Oriola, Xàtiva, el segon de València, o els col·legis subvencionats d'Alzira, Benicarló i Gandia.

2. PENSAR L'ESCOLA

Tal vegada puguem dir que la major correspondència entre el desenvolupament del sistema escolar i el seu servei al manteniment de l'ordre tradicional es manifesta en el compliment per aquell d'un objectiu realment substantiu en aquest aspecte: l'educació ha de constituir un recurs important en la defensa i preservació dels valors morals i socials que sosté la classe hegemònica. Quan la funció de l'escola valenciana es defineix en relació amb el seu paper d'agència socialitzadora, les mostres d'aquesta característica són ben paleses i abundants.

Un primer punt d'indicació pot ser l'arrelada consideració de l'ensenyament religiós com a matèria essencial del procés formatiu. En 1880 al mestre Baltasar Perales li interessa una educació completa que atenga la doble naturalesa humana; parla d'una educació que pretén

²¹ AGUILAR RÓDENAS, C.: *Educació i Societat a Castelló al llarg de la II República*, Diputació de Castelló, 1997; AGULLÓ DIAZ, C.: *Escola i República. La Vall d'Albaida 1931-1939*, Diputació de València, 1994; FERNÁNDEZ SORIA, J.M., MAYORDOMO PÉREZ, A.: *La escolarització valenciana. Tres lectures històriques*, Universitat de València, 1987; MAYORDOMO, A., GARCÍA PASCUAL, A.: *Escoles, mestres i xiquets. Un temps d'educació a Carcaixent*, Ajuntament de Carcaixent, 2001; MORENO SECO, M.: *Conflicto educativo y secularización en Alicante durante la II República (1931-1936)*, Alacant, Generalitat Valenciana, Institut de Cultura Juan Gil-Albert, 1995; RUIZ RODRIGO, C.: *Política y educación en la II República (Valencia 1931-1936)*, Universitat de València, 1993; TORRÓ i MARTÍNEZ, J.J.: *Instrucció i cultura a Ontinyent durant la II República (1931-1939)*, Ajuntament d'Ontinyent, 1993; VICENT ISERN, R.: *L'escola a Castelló durant la II República (1931-1939)*, Ajuntament de Vilanova de Castelló, 2000.

regenerar les classes laborioses, preparar les classes populars per a afrontar degudament els ensenyaments perillosos i els nombrosos exemples corruptors de la moderna societat; i el remei per a aconseguir aquesta regeneració el veu en la instrucció i l'educació recolzades en la idea religiosa; per a ell la religió és "base y fundamento de la educación popular".²²

Aquest pensament no fa sinó reflectir la posició doctrinal de l'Església. I ací podríem evocar bastants documents i reflexions, com les de l'arquebisbe Sancha y Hervás en la seua significativa carta de 1893: "Sobre la necesidad de poner la Religión por base fundamental de la enseñanza"; hi afirma que la religió és la ciència essencial per a l'home, ja que només amb els seus principis fonamentals -fins i tot sense altres coneixements o auxilis intel·lectuals- "desenvuelve en su conciencia el sentido de lo verdadero y de lo justo, y le da convicciones firmes"; abandonar aquesta formació significa formar una joventut ingovernable, introduir un element perturbador en la societat, la rebel·lia en la família i la societat, la falta de "docilidad y obediencia".²³ I en succint resum ens fixarem només un moment també en les clares i definitives posicions de l'arquebisbe Guisasaola; el prelat proclama en 1913 el lloc que en l'ensenyament, i en una cultura integral, ha d'ocupar l'educació religiosa, aquesta "no es una clase o una rama de la formación del niño, sino que es el alma de toda la instrucción y educación". No hi ha educació sense religió, afegint en la mateixa línia, perquè l'enteniment necessita nodrir-se d'una sòlida veritat.²⁴

Ara bé, aquesta idea no és només una afirmació doctrinal; generalment busca les seues raons en una no menys clara definició d'objectius i intencions educadores que situen l'ensenyament religiós en el marc d'un determinat projecte social. Un projecte en què l'educació està encaminada no sols a la instrucció de l'enteniment, sinó preferentment al progrés moral i la pertinent direcció o regulació dels costums; la fe és imprescindible per a reglar i normativitzar la vida, apuntarà el cardenal arquebisbe Sancha y Hervás; la fe és necessària per a governar la vida per conviccions i normes invariables.²⁵

I una altra vegada la paraula del mestre Baltasar Perales ens transmet com es manté aquesta concepció educativa; en 1875 defensa que la transformació de la societat s'aconsegueix per mitjà de la instruc-

²² "La moralidad en las clases obreras", *Boletín de la Liga contra la Ignorancia*, núm. 6, 1880, p. 47, núm. 8, 1880, p. 63.

²³ *Boletín Oficial del Arzobispado de Valencia*, núm. 1102, 1893, pp. 58-59.

²⁴ GUIASOLA Y MENÉNDEZ, V.: *op. cit.*, pp. 26 i 28.

²⁵ SANCHA Y HERVÁS, C.M.: *Observaciones pedagógicas, op. cit.*

ció i la moralitat, i expressa el seu temor davant del doble ús que pot fer-se de l'educació: fer el bé o fer el mal, defensar la veritat o propagar l'error, enfortir o materialitzar l'esperit...; per això, escriu, cal "que la cultura de la intel·ligència no sea el fin de la educación, sino el medio de dirigir la voluntad, basada en la conciencia moral é ilustrada por la religión". Allí mateix ja deixa dit que això és el que ha de fer l'escola perquè siga el que ha de ser "y contribuya á la armonía de los elementos sociales".²⁶

Com és evident aquest apunt ens posa de seguida davant d'un altre tret essencial, el que caracteritza l'educació de les classes populars com una agència reguladora de l'ordre social. El tema, com sabem, no és nou; per evocar només un testimoni hem de tenir en compte que en 1840 el *Boletín Enciclopédico* de la Reial Societat Econòmica d'Amics del País de València ofería ja un article sobre l'"interés de las clases acomodadas en la instrucción popular"; un text que no és sinó una advertència a les classes hegemòniques que per a ser feliços no els basta amb les comoditats i béns de fortuna: "necesitan tener sosiego, tranquilidad y seguridad en el goce de ellos"; i un text, a més, que descobreix clarament la conveniència de prevenir l'impuls dels desheretats a "trastornar el orden", accentuat en no sentir aquells "el freno de la virtud y de la moral que da la educación".²⁷

Però tornem al temps de Perales, i recordem que en aquest moment -ordre i restauració- el principi d'harmonia es constitueix com a element bàsic per a les relacions socials, i que l'educació es configura com a dimensió essencial d'aquest objectiu. Aquesta idea està molt difosa; el mateix rector Pérez Pujol participa en aquell moment d'aquesta concepció, i en aquesta recerca d'equilibri, l'educació, com a promotora de condicions per al que es denominava l'acompliment del "fin social", adquiria una funció molt acceptada i rellevant; Cirilo Amorós, quan inaugura en 1880 la "Liga contra la Ignorancia", es refereix a la instrucció com a mitjà per a prevenir "la explosión violenta de las pasiones populares";²⁸ l'Associació de Catòlics de València desitja formar ciutadans en els quals no tinguen influència "las utópicas teorías" que van impregnant la mentalitat obrera, i invita a aquesta obra educativa a tots els que vulguen "precaver los cataclismos

²⁶ "Discurso pronunciado por D. Baltasar Perales, regente de la Escuela práctica de la Normal de Maestros", *Sesión solemne celebrada por la Junta Local de Instrucción Pública de Valencia el día 1º de Agosto de 1875 para la distribución de premios á los niños niñas de las escuelas públicas de su distrito municipal*, València, Impr. de El Mercantil, 1875, pp. 16-17.

²⁷ *Boletín Enciclopédico*, núm. 2, 1840, pp. 19-22.

²⁸ *Boletín de la Liga contra la Ignorancia*, núm. 5, 1880, p. 33.

que amenazan a la sociedad”.²⁹ Aquest mateix any s’evocuen en el Paraninf de la Universitat els lamentables efectes de la ignorància en les calamitats públiques i desordres socials; el catedràtic de la Facultat de Medicina que pronuncia el discurs inaugural, Peregrín Casanova Ciurana, diu que es fa necessari impregnar la consciència individual amb el sentiment de responsabilitat, el respecte a la propietat aliena, a la llibertat d’un altre individu... “Así, pues, en todo Estado en que germinan los preceptos de la libertad bien entendida, es de todo punto necesario instruir al pueblo para la conservación de la paz pública y del equilibrio social”.³⁰

I aquest enteniment té molt a veure amb una acció formativa que produeix o estimula persones amb un paper passiu i simplement integrat en l’exercici de la ciutadania. Per a no allargar el recorregut, observarem un únic document que ens ofereix alguns d’aquests “signes” des d’un testimoni ja de la primera dècada del segle xx: la memòria escolar escrita pel mestre de Palomar, Ignacio Belda Nicolau. La seua preocupació per l’ensenyament cívic revela algunes consideracions en aquella línia: simbiosi o associació entre religió i patriotisme; afirmació de la necessitat de l’autoritat com a cap moral de la societat; reconeixement que obeir i acatar l’autoritat és el primer deure de qualsevol ciutadà. D’aquesta manera: “La obediencia enseñando al hombre á someter su voluntad á la voluntad del superior, aún contra su propia inclinación, hará a los ciudadanos más dóciles y más humildes; y cuanto más humildes y más dóciles más dignos de libertad”.³¹

En iniciar-se el segle xx, el Dr. Candela i Pla lamenta que les velles tradicions i principis estan vigents en la nostra societat, hi ha un fons inconscient en l'ànima del poble -afirma- que “le prepara para la servidumbre, que le entretiene en la inacción, que le dificulta las iniciativas [...]”.³² I davant d’això es generen també reaccions de progrés; Alfredo Calderón havia afirmat que l’estat havia d’optar per a l’ensenyament públic entre la tradició i la innovació.

No falta l’aposta per la segona, i des d’aquest punt de vista d’un treball pedagògic renovador la centralitat del projecte educatiu, que abans situàvem en el costum i la conservació enfront de la reforma,

²⁹ *Almanaque de Las Provincias para el año 1883*, València, Impr. Doménech, 1883, p. 311.

³⁰ *Almanaque de Las Provincias para el año 1883*, València, Impr. Doménech, 1883, p. 311.

³¹ “Enseñanza cívica. Medios de fomentarla y carácter que debe tener en nuestras escuelas”, *Memòria escolar*, Arxiu Diputació de València, E.P., 9.3.15.

³² *Discurso leído en la solemne inauguración de curso de la Universidad Literaria de Valencia por el Dr. D. Manuel Candela y Plá*, València, Establecimiento Tipográfico Doménech, 1900, p. 48.

passa a residir en l'obertura cultural i la construcció des de l'escola d'una nova vitalitat social. Els elements clau d'aquesta posició seran: la demanda d'un procés formatiu integral, més educatiu que instructiu; la consideració del valor de la raó i l'autonomia personal com a guia de la conducta personal; la preparació de nous ciutadans, més capacitats intel·lectualment i èticament per a la reconstrucció social.

Els impulsors d'una acció de progrés volen desenvolupar una veritadera educació integral com a objectiu de l'autèntica innovació en matèria educativa. Educació integral per a la necessària obra de rehabilitació social, reclama el Dr. Candela oposant-la al *Pan y catecismo* que havia postulat feia pocs anys l'arquebisbe de València en aquell moment; la definició de qui de seguida anava a ser rector de la nostra Universitat és aquesta: "Educación física, que representa la salud, la vida, la fuerza de la patria; educación intelectual, que es ciencia, que es sabiduría, que es progreso de la nación; educación moral, que enaltece el carácter, que aviva el sentimiento, que despierta en el individuo la conciencia del Estado".³³ Naturalment, les altres tres característiques que citàvem més amunt són conseqüents amb aquest propòsit i concepte fonamental.

D'aquesta manera es manté que l'educació ha de fer-se basant-se en la raó, que ha de sostenir-se en els arguments de la ciència, i que ha de buscar la consecució d'una persona independent i creadora. Era la demanda d'un ensenyament racional i científic, que va a ser propugnat des de diversos sectors de la nostra societat. Tot això inclou la posició secularitzadora dels nostres institucionistes, quan fugen de les pressions que sobre l'escolar puga exercir qualsevol confessionalisme particular, quan pretenen formar homes amb una sòlida consciència individual, quan postulen una educació al servei –com vol Alfredo Calderón– de formar homes des de i amb la llibertat de consciència; atenta a formar l'esperit del xiquet l'escola, escriu, s'està d'"inculcarle, a título de autoridad, creencia, afirmación, principio o dogma acerca de los cuales no haya dado la unanimidad la sanción exterior y social de la certidumbre. No quiere hacer partidarios, sectarios, adeptos, sino hombres capaces de juzgar y decidirse por sí mismos".³⁴

Des del 1r de juny de 1889 es publicava a València una publicació quinzenal, *La Antorcha Valentina*, impulsora del lliurepensament i el laïcisme, defensora –com s'autoqualifica– de la Llibertat, del Progrés i

³³ *Discurso leído en la solemne inauguración [...] por el Dr. D. Manuel Candela y Plá, op. cit.*, p. 58.

³⁴ *De mis Campañas*, Barcelona, Impr. Henrich y Cía., 1899, p. 308.

de la Reforma. Doncs bé, en el seu primer número, en mostrar-se partidaris entusiastes de la Llibertat de consciència, proclamen que l'ensenyament ha de ser objectiu primordial com a palanca poderosíssima per a la solució dels problemes socials del moment "y para que las generaciones del futuro salgan modeladas en el amplio troquel de la libertad del pensamiento".³⁵ Era un altre nou impuls, com molts altres.

Blasco Ibáñez, per exemple, que és contundent en denunciar amb insistència en les pàgines del seu periòdic els efectes d'una educació que considera manipuladora i insubstancial; l'escriptor i polític demana una educació per al progrés i la llibertat, i escriu en *El Pueblo* que mentre els pobles siguin educats per la religió i no per la ciència serà inútil qualsevol intent de canviar el destí de la humanitat; la llibertat invocada per l'Església davant de l'ensenyament, afegint, només serveix realment als seus interessos, cal negar-la perquè "la Libertad tiene por limite los derechos de la vida, y los pueblos tienen el deber de defenderse, de evitar ese envenenamiento desde la cuna que forma seres idiotizados por la tradición y el absurdo".³⁶ Enfront d'aquesta educació dominada per la influència religiosa, que impedeix la vertaderament científica i que propicia una mentalitat adaptada al fanatisme i l'obscurantisme, Blasco apel·la al lliurepensament i les escoles racionalistes; una acció que va "preparando la redención, haciéndola, mejor dicho, en el alma de los valencianos para que en definitiva se divorcien de todo atavismo y puedan fundamentalmente penetrar en el movimiento de la cultura europea".³⁷

Des d'un altre sector, i amb l'objectiu de fomentar els principis de l'ensenyament racionalista, el setmanari valencià *Escuela Moderna* comença el seu camí defensant el racionalisme com a sistema filosòfic que estableix la raó com a base de qualsevol creença, de l'adequat progrés científic, i com a principi constitutiu de la facultat del lliure examen; en conseqüència presenta el racionalisme pedagògic com "una obra de razón, de paz y serenidad espiritual enteramente ajena á las pasiones humanas y á las ambiciones de secta ó de partido", una obra que -allunyada de l'ensenyament dogmàtic- desitja repartir els beneficis de la cultura científica i racional. Educar és cultivar el cos, i la intel·ligència, però és també donar personalitat pròpia a la voluntat, forjar els homes de l'esdevenidor "que se guían por convencimiento

³⁵ "Nuestros propósitos", *La Antorcha Valenciana*, núm. 1, 1889, p. 1.

³⁶ BLASCO IBÁÑEZ, V.: "La enseñanza religiosa", *El Pueblo*, 6 d'agost de 1902, p. 1.

³⁷ *El Pueblo*, 25 d'abril de 1907, p. 1.

individual derivado del propio razonamiento". Homes lliures que pensen, i homes dotats amb enteresa moral suficient, aquest és el projecte d'*Escuela Moderna*.³⁸

Entesa l'educació d'aquesta manera, el treball pedagògic es qualifica com una obra d'emancipació humana i de consegüent reconstrucció cívica. Serà, com s'apunta en la presentació d'*Escuela Moderna* que acabem de citar, per mitjà d'una acció formativa dirigida a preparar per a "la noble práctica del altruismo en una sociedad solidarizada"; o es voldrà aconseguir pels camins i intencions que comenta en el seu discurs de 1900 el doctor Candela, quan expressa el seu desig d'eleva la condició intel·lectual dels obrers: "para que tengan noción de su existencia jurídica; para que tengan conocimiento de sus derechos y de sus deberes".³⁹ O pot ser que, com més tard s'indica en la revista alcoiana *Orientación Social*, el que s'intente siga la col·laboració de l'escola en una nova tasca sociopolítica; l'esperit expressat en alguns dels seus escrits per Rodolfo Llopis, es reflecteix en la citada publicació quan s'al·ludeix al fet que les revolucions tenen una primera fase de canvi de l'estructura política... però, com s'adverteix, de seguida cal "crear una conciencia nueva", cal construir l'edifici social il·luminant amb noves llums els esperits; cal construir la fase d'evolució cultural o moral. I això era la pedagogia de la revolució.⁴⁰

Finalment, cal citar una altra manera de contribuir a aquest treball que també apareix, encara que molt a poc a poc. L'interès dels membres de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana deixa veure el projecte de "dotar el valencianisme de l'òrgan més eficient per al seu conreu, l'Escola, sense la qual cap tasca podrà assolir plenament la victòria de crear un estat d'opinió capaç de portar el nostre País Valencià a reivindicar les seues llibertats nacionals". Ens falta una cosa fonamental, s'afeg, la formació valencianista del xiquet en l'escola, el cultiu del sentiment patri; fa falta una escola que ensenye la nostra llengua, la nostra geografia, la nostra història; falta per a tot això una institució docent en la qual els xiquets "esdevinguen conscients i responsables dels deures que comporta tenir una Pàtria".⁴¹ L'escola d'aquest país adquiriria així un nou objectiu i compromís amb la societat valenciana i la seua identitat pròpia.

³⁸ "Nuestro propósito", *Escuela Moderna*, núm. 1, 1910, p. 1.

³⁹ *Discurso leído en la solemne inauguración...*, op. cit., p. 58.

⁴⁰ INIESTA CUQUERELLA, J.: "Pedagogía de la revolución", *Orientación Social*, núm. 6, 1932.

⁴¹ Per l'Escola Valenciana, *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana*, núm. 2, 1935, p. 1.

4. FER ESCOLA

Durant un llarg temps el panorama en l'interior de l'escola valenciana és el més tradicional; aquell que respon quasi per complet al vell concepte de les escoles de Primeres Lletres, amb aquella clàssica dedicació a llegir, escriure i comptar, més una forta dosi d'ensenyament del catecisme. Programes i maneres, espais i temps escolars, en definitiva, les qüestions organitzatives de l'aula experimenten molt pocs canvis; i la cultura escolar durant un llarg període mostra una continuïtat destacada, una transmissió sense més de la tradició de les seues pràctiques educatives; podem veure d'aquesta manera els signes d'un enfocament notablement ancorat en els vells hàbits i costums amb què els mestres complien el mandat de Montesinos d'"arreglar las ocupaciones de la escuela".

Com que ja en aquestes Jornades ens ofereixen algunes perspectives d'aquesta qüestió no entrarem ací en més dades; no obstant això, ens servirem d'alguna descripció crítica de la trista realitat, paraules que ens fan arribar el testimoni viu que retrata molt clarament la situació: ensenyament sense mètode adequat, aprenentatge memorístic, primacia del llibre, funció passiva de xiquets i mestres, etc.

En 1883 Peregrín Casanova observa que l'ensenyament s'oblida per complet de les lleis del desenvolupament intel·lectual, que s'aparta del camí que va de les coses concretes a les abstractes, que s'ensenyen regles i principis abans de ser descoberts i revelats a l'enteniment d'una manera natural; constata que es practica, en fi, el viciós sistema -diu- d'obligar a aprendre de memòria, sacrificant el fons a la forma.⁴² Poc després, en 1887, Baltasar Perales es lamenta que moltes vegades l'escola no seguisca una marxa "ordenada, metódica y en armonía con las leyes de la naturaleza"; reconeix que els mestres, buscant no tant el vertader coneixement com l'aparença del coneixement, no tenen cura de com ha d'aprendre's sinó que l'alumne repetisca de memòria les lliçons.⁴³ I de seguida podem llegir la descripció de María Carbonell: "Esa enseñanza rutinaria que mata la espontaneidad sin crear la reflexión [...] esa enseñanza cómoda que convierte al maestro en eco pasivo de una doctrina hecha y relega al alumno al insignificante papel de vaso receptor".⁴⁴

⁴² *Apertura del Curso Académico de 1883 á 1884...*, op. cit., p. 24.

⁴³ PERALES, B.: "La escuela primaria", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 246, 1887, pp. 134-135.

⁴⁴ CARBONELL SÁNCHEZ, M.: "La educación integral", *La Correspondencia de Valencia*, 27 d'octubre de 1899, p. 1.

Ja iniciat el nou segle el mestre José Martínez Martí ens torna a mostrar amb tota la seua cruesa la realitat, quan afirma que en les condicions en què treballa l'escola aquesta no pot ser més que una caricatura del que havia de ser; el mestre, escriu, "víctima de una organització absurda, olvida sus teorías pedagógicas, y para cumplir aparentemente con su deber recurre al libro de texto y abusa de las lecciones de memoria [...] impone una disciplina severa fundada en el temor que anula voluntad y hace odiosa la escuela".⁴⁵ Els mestres d'escola ja han detectat bé les consolidades tradicions vinculades als defectes pedagògics instal·lats en l'Ensenyança Primària: preponderància del caràcter instructiu de la labor didàctica, enorme importància concedida als exàmens,⁴⁶ una organització escolar qualificada pel mestre José Quirós -sota el pseudònim de T. Sol- com "tradicional, grave, rígida, sujeta a un régimen incomprensible y suicida de quietud y silencio".⁴⁷

En el mateix article que citàvem més amunt Maria Carbonell afirma: "Trabajo y esfuerzo se necesita para vencer resistencias y vencer a los reñacatos", per a transformar la tasca de l'escola en "obra viva, palpitante, espontánea, redentora". Simposaven canvis, i des de les dues últimes dècades del XIX es generaven propostes en este sentit. Des d'aquests anys la literatura pedagògica valenciana ens ofereix indicadors que identifiquen bé els treballs que són considerats llavors com a essencials i prioritaris en aquest camí d'innovació i progrés. Tal vegada convinga anticipar-los ara: els nous objectius plantejats exigien en primer lloc una actualització i vivificació de l'ensenyament que poguera ampliar el reduït territori de continguts formatius que venia afrontant l'escola; per a això calien transformacions profundes en la concepció del sentit i objectius de l'acció educativa; i, en conseqüència, es revolvava fonamental una nova consideració del caràcter i el paper del mateix educand en l'acció formativa, i, d'altra banda, es requeria un correcte coneixement científic d'aquest subjecte i del procés d'aprenentatge; es demanava, igualment, un canvi bàsic en la preparació dels mestres que assegurara la seua capacitat pedagògica; a més, es considerava que urgia una organització racional de la institució i el treball escolar, i en conseqüència, una ètica renovació metodològica. Aquest havia de ser el marc i programa de la innovació, segons el pensament de la mateixa època en què farem a continuació alguna lectura.

⁴⁵ "La escuela graduada. I", *El Mercantil Valenciano*, 29 d'octubre de 1904, p. 1.

⁴⁶ ORTEGA BUESO, J.A.: "Notas retrospectivo-pedagógicas. Carácter de la Pedagogía Española", *El Magisterio Valenciano*, núm. 1290, 1903, p. 211.

⁴⁷ SOL, T.: "La alegría en la escuela", *El Magisterio Valenciano*, núm. 2265, 1923, p. 1.

De nou hem de començar amb la preciosa anàlisi que Peregrín Casanova ens ofereix en el seu discurs de 1883-1884. El catedràtic de Medicina arreplega l'opinió generalitzada que el més indispensable que l'escola popular ha de fer és ensenyar a llegir i escriure, no obstant això -i encara que no discuteix la seua conveniència- ell creu que aquests no són sinó mitjans per a adquirir els coneixements; per això recordarà el cèlebre fisiòleg Huxley quan deia que ensenyar únicament a llegir i a escriure és com col·locar un ganivet i una forqueta davant d'un famolenc, però sense posar un bon menjar en el plat. I entre els nous aprenentatges a realitzar en l'escola es refereix a les ciències naturals, físiques i matemàtiques; una formació, diu, tan abandonada en l'escola, i que té avantatjoses aplicacions... s'aprén a observar, a buscar causes o raons, preparant-se per a la vida pràctica. Parla també del treball manual, igualment descuidat, i el benefici pedagògic del qual és constituir no sols una "gimnasia física" que prepara per a totes les arts, sinó una "gimnasia intel·lectual", que desenvolupa el juí. I parla també d'una formació que prepare per a l'exercici de les funcions socials... a la qual cosa contribueix la Història com a estudi de la vida social, i que esdevé per a ell una sociologia descriptiva: diferents formes de govern i creences, domini d'unes classes sobre altres, supersticions populars, sistema industrial i organització dels oficis, estat intel·lectual, científic i educatiu, etc.⁴⁸

El Dr. Candela, per la seua banda, insisteix en l'ensenyament de les ciències naturals, de les quals resultarà "una educació intel·lectual más útil y más pràctica para el individuo, más real y provechosa para la nación";⁴⁹ i en l'educació física, que millora l'organisme i desenvolupa l'esperit: gimnàstica, jocs higiènics, esports. Sempre en el mateix camí, els institucionistes valencians, aplicats a la seua tasca regeneracionista, al seu lema d'educar i no sols ensenyar, de preparar el caràcter i la vida, reiteren aquest integral contingut formatiu: educació física, intel·lectual, moral, estètica.

Però, a banda d'aquesta obertura o diversificació comencen, a produir-se, o almenys a reclamar-se, altres transformacions bàsiques. Una cosa molt nova s'està dient en 1883 quan es planteja, per exemple, que les modificacions substancials que han d'introduir-se en la metodologia educativa són dues: desenvolupar en el xiquet la facultat d'observar i enfortir la facultat de reflexió, afavorint un ensenyament pel qual el xiquet "piensa, juzga y razona por sí mismo". Així ho defi-

⁴⁸ *Op. cit.*, pp. 20-31.

⁴⁹ *Op. cit.*, p. 70.

neix Peregrín Casanova en el discurs que ja coneixem.⁵⁰ I en aquesta línia s'ha situat ja Baltasar Perales, quan es vincula a l'enteniment que la direcció adequada per a l'educació és la tasca de crear aptitud. Perales subratlla en 1886 que, enfront de la simple instrucció, l'educació "desenvuelve facultades y aptitudes", crea hàbits d'ordre i treball, desenvolupa força moral en el xiquet per a continuar per si mateix l'obra del seu propi perfeccionament.⁵¹ El mestre -escriurà en un altre lloc⁵² es proposa "ejercitar las facultades del niño", excitant la seua curiositat, despertant la seua atenció, posant moviment i vida en les seues facultats; el xiquet així està actiu en el seu propi aprenentatge: "se trata precisamente de sacar al alumno del estado de pasividad, de convertirle en un ser activo, de que comprenda y exprese, de que asimile y produza, de que conozca la verdad y realice lo útil, lo bueno y lo bello"; en el que és una expressió precisa d'un magnífic projecte, el mestre valencià afig que es tracta de convertir el xiquet en un pensador intel·ligent i actiu. Aquesta havia de ser l'orientació, l'ideal, diu ell, i aquests els papers a desenvolupar per un projecte educatiu innovador.

I per a efectuar en la pràctica aquest propòsit, es reconeix una primera exigència que Perales també identifica amb tota claredat: "hay que atender al sujeto que estudia", és fonamental conèixer "les teories de l'educació" i les lleis per les quals es governen les aptituds del xiquet.⁵³

En definitiva, està apareixent en la societat valenciana la demanda d'un adequat coneixement científic dels fets educatius. Peregrín Casanova ho havia manifestat ja amb anterioritat en el seu citat discurs de 1883: la intel·ligència té lleis que regulen el seu desenvolupament, per això "toda intervención pedagógica que no guarde armonía con estas leyes, será necesariamente defectuosa y hasta perjudicial"; i en posa un exemple: "sería absurdo cultivar el desarrollo y la agrupación de las ideas, ignorando cómo estas se forman; es decir, careciendo de las nociones más elementales de la psicología fisiológica".⁵⁴ En el context dels progressos de la Pedología -com a ciència que s'ocupa de la vida infantil-, l'inspector Federico Ortega demanarà en el Curs d'Estiu celebrat a València l'any 1918 la creació de gabinets d'antropometria com a informadors de la tasca de l'educador.

⁵⁰ *Op. cit.*, p. 24.

⁵¹ "Una conferencia pedagógica", *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 237, 1886, pp. 379-380.

⁵² "La escuela primaria", *op. cit.*, p. 136.

⁵³ "Una conferencia pedagógica", *op. cit.*, pp. 380, 382.

⁵⁴ CASANOVA CIURANA, P.: *op. cit.*, p. 23.

Xiquets i... mestres; aquests últims han de ser els altres grans i necessaris artífexs de la millora educativa, per a la qual cosa es fa necessari introduir reformes en la preparació professional del magisteri. En aquest terreny cal destacar dues idees fonamentals que ens ofereixen dos il·lustres pedagogs valencians. D'una banda, podem constatar que les posicions renovadores s'apunten ja en una sèrie d'articles que Prudencio Solís escriu en la revista *La Escuela Moderna*. La Pedagogia ha de ser la matèria més important en la carrera del Magisteri, però una Pedagogia més moderna que quede alliberada de les generalitats, i de l'estret cercle "en que la rutina la tiene aprisionada", i que no renunciï "al progreso incesante de los estudios pedagógicos"; la reforma dels ensenyaments pedagògics, segons Solís, ha de proporcionar als futurs mestres la possibilitat de "penetrar en el fondo de los principios de la educación y de los métodos, comparar y discernir [...]".⁵⁵ I des d'una perspectiva semblant, però uns anys després, María Carbonell ofereix en la mateixa revista una altra consideració essencial: l'aptitud pedagògica que requereixen escoles i mestres, la millora de les condicions de l'ensenyament, té un recurs principal en l'exigència de *pràctiques* als alumnes normalistes. Aquests necessiten alguna cosa més que teories.⁵⁶

Mestres pràctics per a noves tasques. I és que s'albira, en aquest clima d'idees, la necessitat d'organitzar racionalment el treball pedagògic, de manera que mantinga l'interés del xiquet, optimitze el treball del mestre i, utilitzant els mètodes més adequats, obtinga el millor rendiment. I així, per exemple, el coneixement de la Fisiologia i la recomanació mèdica del doctor Bartrina criden l'atenció sobre els efectes en l'aprenentatge de la fatiga o aclaparament intel·lectual; d'aquesta manera s'unirà als estudis i estímuls en aquest aspecte de Pedro de Alcántara García i el doctor Simarro, i se situarà en la línia de preocupació que presenta el doctor Patricio Borobio o el I Congreso de Higiene Escolar de l'any 1912; en definitiva, en la recerca de noves bases o coneixements per a racionalitzar calendaris, horaris, distribució de les matèries, etc. Bartrina dóna consells preventius davant del *surmenage*, i els resumeix en un fàcil decàleg del qual triem unes quantes regles: qui sobrecarrega la ment d'un xiquet, carrega mal el d'avui, descarrega el d'ahir i fa avorrible el de demà; l'ensenyament és

⁵⁵ SOLÍS P.: "Estado actual y reformas de la primera Enseñanza", VII, *La Escuela Moderna*, núm. 37, 1894, p. 272.

⁵⁶ CARBONELL, M.: "Las prácticas en las Escuelas Normales", *La Escuela Moderna*, núm. 126, 1901, pp. 178-180.

preparació per a la vida i no per als exàmens; importa el profit de l'alumne, no el lluïment del mestre; les lliçons alternes referents a un mateix programa són més beneficioses que les diàries, perquè intercalen repòs i el consoliden; els progressos d'un educand no s'han de mesurar en comparació amb els altres, sinó amb el seu estat anterior.⁵⁷ Però Bartrina adverteix igualment sobre el tedi escolar i els factors de l'avorriment que "merma la cosecha pedagógica", i denuncia, a més, els defectes de la vella didàctica escolar que es fa imprescindible eliminar per a acabar amb la ineficàcia del treball i del temps emprat: l'excessiva duració de la sessió escolar, amb xicotets resultats en relació amb el temps invertit; el memorisme que degenera en verbalisme, i que ha de ser substituït per l'enteniment, allò concret, el llenguatge corrent, la pràctica, etc; la monotonia "incubadora de aburrimiento y de tristeza", i que no es farà present -dirà- "donde la enseñanza tenga procedimientos racionales y medios adecuados de realización".⁵⁸

I una altra línia important cal anotar en aquest aspecte. L'Assemblea Pedagògica de València, celebrada en 1902 amb motiu del IV centenari de la seua Universitat, considerava urgent la reglamentació de l'escola graduada; una escola que haurà de dividir l'ensenyament en sis graus, amb cinquanta alumnes en cada un, amb un programa disposat en ordre cicloconcèntric, i un desenvolupament d'aquest en forma activa i intuïtiva...; i encara hi apareixen altres demanades innovadores: establiment obligatori de passejos i excursions, temps ampli per a l'esplai i l'exercici corporal, substitució del registre de matrícula per un de pedagògic que anote les oportunes dades antropomètriques i els progressos dels alumnes, substitució dels exàmens per exposicions i festes escolars, establiment de la rotació de classes d'alumnes amb els mestres.⁵⁹

A més, podem incloure ací un altre important tema pedagògic, encara que era considerat també com un dret polític: la presència del valencià en l'escola. Si ens limitem a l'eficàcia tècnica d'aquesta mesura, hem de recordar com Carles Salvador reitera les seues idees propugnament una escola valenciana en la llengua pròpia del País; una proposta concreta que presenta en l'assemblea de la Federació Nacional de Maestros de Levante, celebrada a Castelló a finals de 1932; o quan

⁵⁷ BARTRINA, J.: *El aburrimiento en la escuela*, València, 1913, pp. 17-18.

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 21-22.

⁵⁹ LAZARO, L.M., MAYORDOMO, A.: "La renovació pedagògica al País Valencià, 1880-1939", *L'escola i els mestres 1857-1970*, op. cit., pp. 63-65.

insisteix en la gravetat que suposa no fer l'ensenyament en valencià, prescindint així de la realitat quotidiana i de les experiències dels xiquets, i que produeix, en conseqüència, unes pràctiques escolars antipedagògiques i amb resultats ineficaços.⁶⁰ Amb motiu de la II Setmana Cultural del Centre d'Actuació Valencianista, celebrada en 1933, mestres com el mateix Carles Salvador, Enric Soler i Godes, Prudenci Alcón, Baldomer Vendrell o Lambert Castelló insisteixen amb fermesa i entusiasme en la defensa dels principis bàsics d'una escola valenciana: "No podem, doncs, prescindir de la llengua vernacla i en ella ens hem de refermar per a formar la cultura del nostre infant ja que és la concreta manifestació de llur personalitat [...] L'eix de l'escola serà el valencià, que és com s'expressa millor el xiquet i com comprén millor les coses, i produeix amb més facilitat".⁶¹

Però a aquest impuls que, des de diverses actuacions, tracta de racionalitzar l'organització escolar se n'afeg, a més, un altre a mesura que avança el segle XX, un afany interessat a adoptar nous principis metodològics, i que significa la materialització d'una certa modernitat pedagògica. En aquest punt la recepció del moviment de l'Escola Nova és fonamental; el seu ideari és assumit cada vegada més per grups de mestres valencians, i s'expressa amb freqüència en les pàgines d'*El Magisterio Valenciano*, òrgan, llavors, de la Federación de Maestros de Levante del Districte Universitari de València. En els anys vint és destacable en aquest sentit el treball del mestre José Quirós, que difon les experiències d'individualització pedagògica del Pla Dalton, la pedagogia de Maria Montessori, les propostes de Decroly, etc.;⁶² unes pràctiques educatives, les del Dr. Decroly, que José Martínez Aguilar ha visitat, i que dona a conèixer en la revista *La Escuela*, de Castelló de la Plana, destacant la llibertat, la naturalitat i l'activitat en què es basen.⁶³ En el curs de perfeccionament del professorat, que en 1923 se celebra igualment a Castelló per a "estudiar las innovaciones pedagógicas que tienden a facilitar y mejorar la obra del Maestro", són presentats també els mètodes de Decroly i Montessori. I en el curs-assembly de la Federación de Maestros

⁶⁰ SALVADOR, C.: "Necessitat d'una ensenyança valenciana", *Butlletí de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Valenciana*, núm. 2, 1935.

⁶¹ Text arrellegat en CONCA, M., i altres: *Llengua i escola al País Valencia*, València, Eliseu Climent Editor, 1976, pp. 190-191.

⁶² SOL, T.: "El Dalton Laboratory Plan", *El Magisterio Valenciano*, núm. 2261, 1923, p. 1; "Escuelas nuevas", *El Magisterio Valenciano*, núm. 2304, 1924, p. 1; "Escuelas nuevas. Decroly", *El Magisterio valenciano*, núm. 2315, 1924, p. 1.

⁶³ MARTÍNEZ AGUILAR, J.: "Decroly", *La Escuela*, núm. 791, 792, 793, 794, any 1924, pp. 1-2, 1, 1-2, 1.

de Levante, que té com a seu la ciutat d'Alacant en 1926, el mestre Alejandro Pérez Moya parla de les escoles actives i els mètodes de Cousinet, Ferrière, Decroly, etc., insta els seus companys a aplicar en la pràctica escolar les noves metodologies didàctiques.

A poc a poc, es van incorporant a aquesta pràctica les innovacions metodològiques més modernes. El grup de València de la Liga Internacional de la Educación Nueva es constitueix en 1929, quasi a les portes de la II República, un temps, aquest últim, que significarà una certa consolidació d'aquest procés renovador des de plantejaments plurals teòrics i pràctics, i en el qual, d'acord amb l'enfocament elegit, no entrarem ara.⁶⁴

5. VIGÈNCIES CONSERVADES I VIGÈNCIES CREADES

Ja hem pogut constatar que tradició i innovació conflueixen en diferents àmbits temàtics i en diversos temps del nostre itinerari. No és excepcional aquesta concurrència o presència simultània de dimensions o perspectives heterogènies, que fa coexistir, insistim, continuïtats i ruptures en un mateix moment; i això precisament ocorre també en el mateix pensament d'alguns autors analitzats que ens mostra a vegades la difícil separació d'aquelles dues realitats, tradició i canvi entrecreuat.

Vegem un poc de tot això, encara que tan sols en uns apunts indicatius. El mateix Solís, que en el Congrés de 1882 demana a la instrucció primària que proporcione al xiquet tots els coneixements necessaris per a viure en societat i que cultive de forma harmònica totes les seues facultats, vol posar-se alhora en l'esfera de la realitat i entén que en aquest moment no cap -diu- més que l'ensenyament de la religió i la moral, la lectura i l'escriptura, l'ensenyament del càlcul i els exercicis de la gramàtica de la llengua castellana.⁶⁵ Juan Antonio Oliver, figura destacada de la Institución para la Enseñanza de la Mujer de València, labora incessantment en la marxa d'aquest centre i en el seu objectiu d'il·lustrar la raó i refermar la personalitat de les dones, en canvi sosté que la seua formació "exige condiciones distintas que las del hombre", i que la coeducació no pot aconseguir.⁶⁶ Peregrín

⁶⁴ LÁZARO, L.M., MAYORDOMO, A.: "La renovació...", *op. cit.*

⁶⁵ *Congreso Nacional Pedagógico, op. cit.*, p. 103.

⁶⁶ *Importancia capital del feminismo en la obra del progreso humano. Discurso leído en el acto de la inauguración de la Biblioteca pública femenina en la Institución para la Enseñanza de la mujer por Juan A. Oliver, València, Talleres tipográficos Las Artes, 1923, pp. 59-60.*

Casanova, tan modern en altres coses, eludeix absolutament observacions fàcils de fer en aquest temps –i sobre les quals ja el mestre Miguel Rosanes havia advertit en 1864–, afirmant sense matisos la necessitat de l'ensenyament de l'idioma nacional o llengua pàtria –llengua castellana–, i que és forçós reconèixer que la unitat del llenguatge és la base més sòlida perquè la unitat i fraternitat espanyola no siguin una il·lusió: idèntic llenguatge per a expressar iguals sentiments i necessitats és de gran ajuda –escriu– per als interessos col·lectius de les societats modernes.⁶⁷

Temps socials diferents expliquen, d'altra banda, que l'inspector recomane bastants vegades l'ampliació de les matèries impartides en l'escola, mentre que el mestre de Fortaleny anota en 1876 que els defectes en l'ensenyament de les xiquetes estan motivats per la negativa dels pares que les seues filles s'instruïsquen en Aritmètica i Cal·ligrafia. I tenen a veure amb el fet que Emilio Tudela, professor en la Normal, s'expressa d'aquesta manera quan escriu a Solís per a justificar la seua renúncia a participar en les Conferències Pedagògiques de 1896: què podré presentar sinó un conjunt de teories modernes i de profitosos resultats pedagògics “pero que para los retrógrados, para el elemento neo, no será sino un farrago de palabras inútiles, antipedagógicas, y no faltará quien las moteje de anticatólicas, librepensadoras y krausistas”.⁶⁸ Aquella circumstància és, en fi, la que motiva la queixa –ja en 1935– del mestre Vicente Calpe, la incomprensió del poble davant del canvi xoca, diu, amb els seus aires renovadors basats en la moderna pedagogia i psicologia: acudim a les nostres escoles amb entusiasme i vocació, desterrem la foscor i tristesa de les aules, amaguem la palmeta, tanquem els llibres... eixim a la naturalesa, a jugar, a córrer... “Pero ¡ay! el maestro oye decir que es un zoquete, un vivo que entretiene a los niños cantando y haciendo casitas de barro, dejando descuidadas su educación e instrucción”.⁶⁹

I és clar, fins i tot amb la dificultat o l'obligat esquematisme del resum, no podem oblidar tampoc la persistent existència d'interessos enfrontats i de consistents realitats que frenen les innovacions des de negatives i tradicionals vigències. Volem evocar amb això observacions tan singulars com les que expressa el doctor Bartrina sobre fets no estrictament pedagògics; les presenta amb tota cruesa en assenya-

⁶⁷ *Op. cit.*, pp. 18-19.

⁶⁸ MAYORDOMO, A.: *La escuela pública valenciana... op. cit.*

⁶⁹ CALPE CLEMENTE, V.: “Pedagogia. En bien de la cultura”, *Las Provincias*, 1 de maig de 1935, p. 15.

lar que els educadors freqüentment tenen ocasió d'observar la trista història que acompanya la frustració dels esforços fets en l'ensenyament, la causa de l'avorriment no és sinó "el doloroso crecer de las impaciencias ingestivas", la realitat d'una alimentació insuficient, producte d'una lamentable situació socioeconòmica; Bartrina exclama: "Que el hambre sea rémora de la enseñanza debe impedirse a todo trance".⁷⁰ I volem subratllar també amb això apreciacions com les que es fan en forma de pregunta en un setmanari anarquista d'Alcoi: "¿Por qué hay quien prodigando alabanzas a manos llenas al saber y a la instrucción, indirectamente procura poner todos los obstáculos imaginables para que la enseñanza no produzca sus frutos?" La burgesia, -es diu-, és la defensora de la ignorància obrera perquè li convé comptar amb els excel·lents resultats que aquesta situació li proporciona.⁷¹

Fonamental xoc de vigències, sens dubte, que prolonga històricament la falta de sintonia i sincronia entre aquest necessari conjunt per a la democratització del dret a l'educació i de la qualitat del sistema educatiu: la llibertat política com a marc i exigència, la justícia social que siga garantia de la igualtat, l'eficàcia tècnica que coopere materialment a la qualitat. El millor coneixement del procés històric d'aquesta trilogia de factors ens ha d'explicar millor el sentit i els estats de permanències i canvis que el sistema educatiu ha presentat en la societat valenciana contemporània.

⁷⁰ BARTRINA, J.: *op. cit.*, pp. 14-16.

⁷¹ *El Jornalero*, núm. 2, 28 de setembre de 1889; núm. 8, 9 de novembre de 1889.