

CE 02 115

No es porque yo haya trabajado ese tema, pero creo que además tampoco soy el primero. Yo recordaría aquí al profesor Escolano, que lleva ya dos o tres años fijándose en los municipios, quizá no desde un punto de vista histórico, sino actual, la importancia entre municipio y educación, que cada día lo notamos más. Pero yo creo que históricamente también hay que hacer una reivindicación de los municipios o las autoridades locales, como le queramos llamar.

Yo voy a distinguir entre lo que es la declaración de obligatoriedad escolar y otra la realidad de la extensión de la educación. Podríamos hablar de varios conceptos que habría que diferenciar. Es decir, la declaración de obligatoriedad, la realidad de esa obligatoriedad, la alfabetización, la escolarización, en fin, no vamos a entrar ahora en todo ese mar de cosas, pero quiero decir que son cosas distintas, que es preciso distinguirlas y no hacer un mito de la obligatoriedad escolar.

Eso creo que es esencial para poder continuar hablando. La obligatoriedad escolar, se ha hecho un mito de ella y debemos prescindir del mito. ¿Por qué? Pues mirar, entre otras razones, por lo que los municipios han hecho, por la alfabetización, por la escolarización, antes y después de eso que se quiere considerar como GORNE, que es la revolución francesa o es la creación de los sistemas de los nacionalismos o los sistemas educativos nacionales.

Entonces, yo recordaría que tanto a nivel de efectividad como a nivel de declaración, las autoridades locales han tenido un poder extraordinario. Por ejemplo, en España, yo recordaría un caso muy moderno que es el de las Merindades de Navarra, que ya a finales del siglo XVIII se preocupan porque la enseñanza sea obligatoria, y no sólo para niños, sino también para niñas. Y según la ley 41 de las Cortes de Navarra, del año 80-81, 1780, se declara obligatoria la enseñanza para chicos y chicas entre 5 y 12 años.

Ahí tenemos ya la obligatoriedad escolar y la declaración de. Pero a continuación, ¿quién es la institución encargada de que esto se cumpla? Son las Merindades, que es cuando crean esa figura que es el superintendente, que es el antecedente más inmediato de nuestro inspector. Quizá yo diría que el superintendente que crean los navarros es antecedente no solamente del inspector, sino de lo que ahora llamamos delegado de educación o director provincial de educación, es igual.

Es una mezcla de las dos figuras. Pero han sido las autoridades locales las que se van a ocupar. Y posteriormente sucede lo mismo. Ahora, hace poco menos de un mes, se ha presentado en Oviedo una tesis doctoral de Aida Terrón sobre la enseñanza primaria en el proceso de industrialización en Asturias.

Analiza los principales municipios con carácter industrial en Asturias. En una época, finales del XIX, principios del XX, una época que todos sabemos que tiene unas circunstancias históricas interesantes determinadas. Pues bien, ahora a lo que vamos es que allí lo que se aprecia es que aparte de la declaración del Estado de que la enseñanza debe ser obligatoria, la base es la ley

Moyano, como decía el profesor Martínez Navarro antes, aparte de otros decretos, quien se va a cuidar de que haya escuelas, de atender a los maestros, mejor o peor, de que las escuelas estén lo mejor posible.

A veces muy mal, en los atrios de las iglesias, siguen todavía en los almacenes de aceite a principios de siglo, no solo en Asturias, sino en toda España y parte de Europa. Pero son los municipios, lo que se haga realmente lo han hecho los municipios. Y esta labor no ha empezado allí, sino que ha empezado ya en las épocas medievales.

En cuanto hay municipios en la época medieval, en cuanto hay autoridades locales, son las que se preocuparon de una escolarización, vamos a llamarla así para no andar con palabras dudosas, de una escolarización real de las gentes, de los primeros burgos, de los primeros poblamientos que se conocen ya en la Baja Edad Media, a principios de la Baja Edad Media. Yo diría, a partir de la revolución, de la primera revolución industrial del siglo XII, yo fijaría ahí quizá la gran labor de los ayuntamientos o municipios o autoridades locales, para no andar con terminologías que son diversas en cada país. La gran labor que tienen estas instituciones para una realidad de la escolarización y un intento de alfabetización.

A veces incluso la alfabetización oral también. Pero en el caso concreto de la obligatoriedad, es decir, no solamente de la extensión, de la creación de escuelas, el fomento de escuelas, sino de la obligatoriedad en concreto, ¿tiene alguna atribución legal el municipio, pongamos por caso en España, de imponer la obligatoriedad escolar? Sí, en España la obligatoriedad tiene que marcar el Estado y cuando se estataliza y cuando se crea una administración educativa y una burocracia educativa va todo unido. Es el siglo XIX, en esos primeros tiempos del siglo XIX.

Y en las Cortes de Cádiz ya se encarga a los municipios de una labor de hacer realidad esta escolaridad obligatoria. Pero insisto en que el problema no es eso, sino el que lo haga. Continuamos con la charla acerca del VIII Congreso de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación celebrado recientemente en Italia en el mes de septiembre.

Y tenemos aquí en el estudio como invitados a los profesores Julio Ruiz Berlio y Anastasio Martínez Navarro. Y participa también el profesor Alejandro Tiana Ferret de la UNED. Veníamos hablando de la, digamos, distinta, digamos, interpretación del problema de la educación obligatoria que sería por una parte, digamos, las leyes y declaraciones que imponen la educación obligatoria a lo largo de la historia.

Y por otro lado, el problema de la realidad, de la verdadera implantación de esa educación obligatoria. Es decir, la necesidad también de estudiar dentro del problema de la obligatoriedad escolar aspectos como la extensión de la escolarización, la alfabetización, etc. Eso plantea, evidentemente, para el investigador en Historia de la Educación un problema de métodos.

Es decir, cómo estudiar el problema de la educación obligatoria. Porque, evidentemente, nos quedaríamos cortos si a la hora de estudiar el problema de la obligatoriedad escolar

estudiamos únicamente el problema de las leyes o de la legislación que introdujo el tema de la obligatoriedad escolar en los distintos países. Anastasio Martínez, hubo una parte del Congreso que se dedicó específicamente a aspectos metodológicos de la investigación sobre la obligatoriedad escolar.

¿Puedes decirnos algo al respecto? Sí, verás. Yo querría decirte también, aparte de los aspectos metodológicos, con relación al tema que tú has esbozado, la diferencia que hay entre los aspectos legales o entre las declaraciones legales y entre la realidad. Querría decir dos palabras, porque es este un tema que a mí me inquieta especialmente a la hora de hacer investigaciones históricas.

Porque entiendo que una cosa son los planteamientos ideales o los planteamientos que las leyes establecen, o los planteamientos que se pueden hacer en teoría, y otra cosa es la encarnación real que las teorías educativas, incluso las mismas ideas pedagógicas, la encarnación real que estas ideas tienen en la población real. Y, bueno, pues en el entendimiento de que la educación podría contribuir a mejorar la vida de las personas o, en fin, tener una incidencia real en la vida de todos los días, yo creo que si esa educación no se refleja en esta vida diaria, pues de alguna manera estamos... no sé si se puede hablar de un proceso educativo en realidad. Por lo tanto, esa incidencia en la vida de las personas es lo que a mí, en el fondo, me interesa a la hora de... digo, en definitiva, en última instancia, me interesa a la hora de hacer estudios educativos.

Y incluso yo encuentro que en determinadas épocas hay que tener cuidado respecto de considerar dos ambientes completamente distintos, como pueden ser los ambientes urbanos y los ambientes rurales. Antes de la industrialización, los países son eminentemente rurales. A veces hacemos estudios históricos simplemente sobre los núcleos urbanos porque son más fáciles de estudiar y la generalización ahí sería un poco problemática a los ambientes rurales que, sin embargo, son mucho más numerosos, cuentan con mucha más población.

Pero, en fin, ciñéndome a lo que me habías preguntado con respecto a la metodología, pues estos aspectos metodológicos siempre despiertan un gran interés en los congresos. Incluso yo recuerdo que en nuestro IV Congreso Nacional de Historia de Educación, que acaba de celebrarse en Palma de Mallorca y que también ha tenido una sección dedicada a metodología, estos aspectos han despertado mucho interés. Pero, por el contrario, las aportaciones suelen no ser demasiado numerosas porque son aspectos relativamente difíciles de estudiar.

Entonces, en el Congreso de Palma hubo una sección, concretamente la quinta, dedicada a estudiar metodología. No hubo muchas comunicaciones, pero sí algunas cosas interesantes, sobre todo por parte de colegas italianos, evidentemente, holandeses y franceses. Y el aspecto más importante para llevar a cabo, es decir, en los aspectos metodológicos, el aspecto más importante se ciña en torno a la existencia o no de estadísticas escolares.

Ese es el gran problema que se planteó. Entonces, hay países donde las estadísticas escolares o los recuentos escolares están dispuestos por ley, incluso antes de entrar en vigor las leyes de

obligatoriedad escolar. Y yo debería citar aquí concretamente el caso de Holanda, los Países Bajos, el país en el que la obligatoriedad escolar, como antes se dijo, se opera desde 1901.

Pero ya desde el último cuarto del siglo XIX, desde 1878, hay una ley que establece la obligatoriedad que los maestros tienen de hacer un informe anual sobre los asistentes a las escuelas entre los 6 y los 12 años. Y paralelamente a eso, en esa misma ley, el artículo siguiente establece la misma obligatoriedad para los ayuntamientos, que deben hacer una relación de los niños que viven en cada municipio entre los 6 y los 12 años. Entonces, los investigadores holandeses, concretamente yo aquí debería hacer una alusión al profesor Frijof que ha trabajado intensamente estos temas, tienen el camino relativamente fácil.

O por lo menos mucho más fácil que lo tenemos en otras partes, porque ellos tienen la posibilidad de cotejar los informes de los maestros con los informes de los ayuntamientos, y entonces medir de esta manera la asistencia escolar. En otras latitudes el problema es mucho más problemático, ¿verdad? Y en todo caso, posiblemente más allá de las grandes declaraciones teóricas, a lo que debería irse, según algunos colegas italianos, sobre todo para hacer una historia realmente social de la educación, sería a un estudio de las escuelas locales. Es decir, estudios locales, casi de micro, o estudios microhistóricos, para verdaderamente poder constatar la realidad de esa asistencia escolar en centros concretos.

A falta de lo cual, pues únicamente se pueden hacer grandes declaraciones basadas en informes nacionales que no siempre reflejan, o reflejan la realidad que se vive en cada localidad, o están de acuerdo incluso con esa realidad. Yo añadiría, como que estoy de acuerdo con lo que ha hecho Anastasio, y añadiría que el problema tiene dificultades en España, pero se debe decir que no es que no existan posibilidades de información casi al mismo tiempo que en los Países Bajos. Yo recuerdo haber visto, no ya, que los maestros a finales del siglo XVIII hacen informes sobre el número de niños que tiene, y además, pues con una rudimentaria clasificación, los que saben leer, los que saben leer y escribir, los que no saben leer, los que no saben escribir, y en el caso de chicas, pues que normalmente la maestra tampoco sabía leer, pues bueno, ahí ya viene todo eso de que bueno, las que saben hacer faja, las que saben hacer calceta, pues era la inglesa, la francesa... Era el currículum de aquel momento.

Pero a lo que vamos ahora, estamos hablando de fuentes para la escolarización. Con lo que acabo de decir se ve ya para dos cosas. Una, que hay fuentes para la escolarización.

Otra, que hay que graduar la escolarización. Es decir, la historia cuantitativa es muy importante. Y en España hay todos estos informes, pero hay también de órdenes religiosas que se dedicaban a la enseñanza todos los años, por ejemplo, me acuerdo ahora de los escolapios, los jesuitas también, y los maestros lo fueron haciendo.

Es más, yo conozco y dispongo de rudimentarios libros de registro dentro del mismísimo siglo XVIII. Todo el movimiento de San Ildefonso, los maestros del movimiento de San Ildefonso, llevan un libro de registro con fechas de entrada, fechas de salida, en fin, anotado las frecuencias a la escuela, etc. Pero iba a decir que junto a esa posibilidad que hay de fuentes,

también decir que la historia cuantitativa debe ser mucho más profunda, mucho más seria que esa especie de superficialidad del número.

La historia cuantitativa no podemos hacer hoy en día historia, pero pensar que la historia cuantitativa se reduce a amontonar una serie de números es también una idea falsa. Hay que hacer ese estudio cuantitativo, pero luego hay que ver el significado de ese estudio cuantitativo, porque claro, las chicas que yo he dicho antes están escolarizadas, entonces yo puedo hacer un censo de población escolar en Madrid a finales del siglo XVIII, principios del XIX, contando las niñas que iban, número de niñas, número de escuelas, etc. Por ejemplo, he dicho Madrid, Madrid, no hay que olvidar que había 33 escuelas de niñas para 1783.

Ahora, ¿qué tipo de escolaridad es? Lo mismo sucede a lo largo del siglo XIX. ¿Qué tipo de escolaridad hay en España entera? Antes, me parece que fue Noyce Alejandro ha hablado de la resistencia a la escolaridad. Pues nos encontramos que a lo largo del siglo XIX los padres no quieren llevar a los hijos a la escuela, y cuando van a la escuela se encuentran que la escuela pues no es un sitio, no es lo que nosotros entendemos hoy en día, en una palabra, por escolaridad o escolarización.

Es algo muy distinto. Tú has mencionado recientemente al profesor Frijof, que ha trabajado en Holanda, precisamente sobre estas, digamos, estadísticas escolares, pero yo estoy recordando en este momento, para unir con lo que dice Julio, en alguno de sus escritos el propio profesor Frijof dice eso, hay que dar vida a los números, dice él, y eso es importante. Sí, sí, yo estoy de acuerdo con él en eso, si lo dice así, yo estoy de acuerdo, yo siempre lo he repetido.

Por ejemplo, una de las cosas que me acuerdo, en uno de los congresos nacionales nuestros yo llevé un trabajo sobre la escolarización en Asturias, durante el llamado sesenio democrático, de 1868 al 74. Pues ahí yo no me preocupo de las cifras, las cifras las cojo de una serie de anuarios, de memorias, de censos de población, porque para entonces ya funciona el servicio estadística en España. Desde la mitad del siglo XIX.

Pero lo importante es en qué calidad se da esta escolarización. Yo creo incluso que, efectivamente, estoy completamente de acuerdo en la necesidad de dar vida a las cifras de la frase del profesor Frijof, que en definitiva no es más que la interpretación en la que consiste la historia. Y con relación a las cifras de los censos escolares, hay que tener en cuenta un riesgo que a veces se corre, y es el de no considerar que a veces los censos escolares están inflados simplemente para garantizar, esto incluso ya en el siglo XX, subvenciones a las escuelas.

O para justificar la existencia de un determinado maestro. Yo he podido también hacer el censo escolar de las escuelas de Toledo, en el siglo XVIII, en el primer cuarto del siglo XVIII. Y bueno, yo podría mantener como hipótesis que esas cifras de escolaridad en Toledo han sido infladas para garantizar unos mayores ingresos al maestro.

La necesidad de mirar críticamente los números, ¿no? Sí, efectivamente. Alejandro, en el grupo en que tú participaste, en el Congreso y yo también, hablamos fundamentalmente de la

incidencia de la educación obligatoria en la vida social y económica. La verdad es que no se habló solamente de la incidencia en la vida social y económica, sino se habló en gran parte también de la incidencia en la vida política, es decir, la educación obligatoria como medio de socialización política.

Pero quizá puede ser interesante para nuestros alumnos conocer la parte que se dedicó a, digamos, aspectos más estrictamente sociales, como fue el tema que tú mismo presentaste en esa parte del Congreso, porque la introducción de la educación obligatoria en ciertos sectores de la sociedad creó también resistencias contra la educación obligatoria. Es decir, la educación obligatoria fue una política generalizada a partir del siglo XIX, pero produjo ciertas resistencias en ciertos grupos sociales. Y eso es importante conocerlo también porque, es decir, matiza un poco lo que se dice.

Es decir, siempre se habla como en términos positivos de la educación obligatoria cuando hubo reacciones negativas a la educación obligatoria. Sí, claro. Bueno, esto es un tema que allí surgió y que además, bueno, pues es lógico.

Ya hemos hablado antes de la diferencia entre que algo sea regulado legalmente y que eso se cumple en la realidad. Y bueno, y no siempre la falta de cumplimientos era porque los estados no tenían medios suficientes para garantizarlo, etcétera, sino que también porque tenía un rechazo por parte de una parte de la población. En concreto, mi trabajo, que bueno, era bastante puntual, pero iluminaba simplemente un pequeño aspecto.

Y es como en España, pues 50 años después de haberse implantado la escolarización obligatoria, el número de niños que no asistían a la escuela era enorme porque yo ahí lo que analizo es la vinculación que tiene con el trabajo infantil. Bueno, pues está claro que en cantidad de sociedades los niños ayudan a la familia porque es un elemento productivo más en la familia. No solo en el medio industrial, sino en el medio rural, en los dos.

Entonces, claro, eso hace que haya una resistencia grande, que haya padres que se nieguen a que los niños vayan a la escuela porque mientras tanto no les están ayudando en las tareas del campo o en las tareas de mantenimiento de su comercio o no están trabajando en una empresa industrial o en una mina para sacar un dinero que necesita esa familia. Claro, evidentemente eso es un tema que allí se trató y yo creo que es un tema importante. El problema es que muchas veces es difícil de estudiar eso, cómo se produce, porque a veces ese rechazo es un sentimiento que no deja rastro histórico fácil de manejar.

Pero allí hubo alguna experiencia de ese tipo de otros países y creo que es un hecho general. Bueno, y respecto de las tendencias más recientes en cuanto al desarrollo de la obligatoriedad escolar al siglo XX, ¿nos puedes decir alguna cosa? Sí, bueno, esto en realidad fue en el grupo VI, pero trajo el tema este hacia la actualidad, hacia hoy en día. Bueno, ¿qué pasa hoy en día? ¿Qué tendencias hay? ¿Qué está pasando con la escolarización obligatoria? Porque bueno, todos sabemos que en cantidad de países se tiende cada vez más a extender la edad de obligatoriedad escolar por debajo y por arriba, hacia el preescolar y hacia lo que

tradicionalmente ha sido la enseñanza secundaria, ¿verdad? Pero sin embargo, claro, aquí surge... Es curioso que los italianos presentaran varios trabajos sobre esto, porque tiene una polémica hoy en día en Italia acerca de la extensión por arriba, digamos, hacia la tradicional secundaria, hacia más arriba todavía, la edad de obligatoriedad escolar.

Y claro, el problema que planteaba alguna comunicación es, bueno, ¿hasta qué punto se puede seguir ampliando una escolarización obligatoria cuando las tasas de fracaso escolar son muy altas en lo que se considera como obligatorio? Entonces, ¿realmente esa educación que se considera obligatoria está logrando sus objetivos sociales, socioeducativos, políticos, económicos, etc., o no los está consiguiendo? Y entonces, ¿qué sentido tiene el seguir aumentándola cuando va a haber todo un sector de población que no va a conseguir esos beneficios? Entonces, bueno, estos son temas que hoy en día están preocupando a los investigadores en educación. Desgraciadamente se está acabando nuestro tiempo. Yo hubiese querido incidir todavía un poco sobre algún tema que a mí en concreto me preocupa.

El tema que yo llevé a este Congreso fue el problema de la extensión de la educación obligatoria en países de América Latina. Y lo traigo a colación simplemente porque me gustaría que quedase, digamos, más o menos dicho que la obligatoriedad de la enseñanza se extendió por igual en países con mayor o menor desarrollo económico e industrial en el siglo XIX. Es decir, que la extensión de la educación obligatoria fue una pauta bastante común en el siglo XIX.

Y entonces, que creo que sigue siendo polémico discutir el problema de la motivación de la implantación de la educación obligatoria. No podemos entonces hablar de un determinismo económico siempre en la extensión de la educación obligatoria cuando se implanta precisamente en países con niveles económicos muy diversos. Es decir, incluso aquí en el siglo XIX cuando las comunicaciones entre los países son mucho más amplias.

Es decir, el problema de la imitación de países más desarrollados por parte de países menos desarrollados. Y entonces, la finalidad más bien quizá política de introducir la educación obligatoria. Desgraciadamente creo que podría ser un tema para otro programa más.

No sé si tú, Julio, quisieras decir algo más al respecto porque yo todavía antes de que terminara... Yo quería preguntarte si realmente lo que se extendió por igual es la declaración de obligatoriedad o la realidad de escolarización. Bueno, yo creo que tampoco tenemos que hacer un mito de decir siempre que no valen las declaraciones para estudiar la obligatoriedad de enseñanza. Es decir, cualquier declaración que se haga siempre tiene unas consecuencias prácticas.

En el estudio de perdón, valen y son necesarias, democráticamente, no solo ya a niveles pedagógicos, sino para la democracia es necesaria esa obligatoriedad escolar o lo ha sido por lo menos. Ahora habría mucho que discutir ya. Pero ahora, el que esté declarada... Bueno, pero eso trae consigo políticas concretas que sí se realizan.

Se realizan en mayor y menor grado en uno u otro país. Pero lo que está claro es que el tema de la obligatoriedad escolar es generalizado porque se busca a través de la educación una serie de objetivos que no son necesariamente económicos, que están desvinculados del desarrollo económico concreto de un país, sino que tienen quizá una finalidad más política, más social. Antes de terminar, y no quiero dejar de hacer esa pregunta, Julio, simplemente tú que eres miembro del comité directivo de esta sociedad, que nos comentes un poco sobre qué va a ser el Congreso del año que viene y un poco, pues, algunos aspectos que te parezcan importantes del funcionamiento de la sociedad.

Bueno, yo querría decir, en primer lugar, que el comité directivo de esta sociedad ha felicitado y ha quedado muy contento con el desarrollo del VIII Congreso Internacional en Italia. Es decir, que estamos muy agradecidos al profesor Giovanni Genovesi, que ha sido el presidente y el organizador de este VIII Congreso, que creo que ha estado perfectamente perfilado, estructurado y ha podido realizarse muy bien. En segundo lugar, hablar del próximo.

El próximo va a ser en Pech, en Hungría, en el año 87. En el verano, quizá agosto, septiembre, no sabemos en este momento las fechas exactas por un determinado problema. La temática va a ser sobre las relaciones educativas internacionales.

Y ya se han mandado cuestionarios para rellenar, para pedir las comunicaciones por todas las partes del mundo. En España, al que esté interesado en esto, puede conectar con la sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía y se le informará debidamente. Hay otra serie de congresos ya para el futuro.

Hay ya perfilados cuatro o cinco años los congresos, porque claro, hay que planificarlo con antelación suficiente para infraestructura económica y de todo tipo. Pero creo que no es el momento de hablar de eso. Por último, decir que la sociedad, no solamente los congresos, sino que tiene también un newsletter, un boletín de relaciones y que funciona dentro de la sociedad dos grupos especiales de trabajo.

Uno sobre educación preescolar, que ya ha celebrado su cuarto congreso específico. Y otro sobre educación e ilustración, que es un grupo que nació en Salamanca, que ya celebró allí su primer encuentro y ahora ha celebrado en Parma su segundo encuentro. Se termina así nuestro tiempo de emisión.

Esperamos que esta charla o debate haya sido interesante y sugerente para quienes nos hayan escuchado. Para nosotros es una gran satisfacción tener la ocasión de participar a tantas personas, nuestra experiencia en este tipo de reuniones científicas, de manera que éstas puedan tener una mayor repercusión. Deseo dar las gracias muy especialmente a nuestros dos invitados y amigos, Julio Ruiz Berrio y Anastasia Martínez, quienes desde otras universidades colaboran para enriquecer los programas radiofónicos de la UNED.

A ti Alejandro, que ya eres conocido en estos programas de la UNED, también muchísimas gracias. Muchísimas gracias y buenas noches. Este ha sido el tiempo para el coloquio, un

espacio que hoy coordinó la profesora Gabriela Osemba, del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.

Las comunicaciones presentadas a este Congreso de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación, del que nos han hablado nuestros invitados, han sido publicadas en cuatro volúmenes en lengua francesa e inglesa. Las ha publicado el Instituto de Pedagogía de la Universidad de Parma, en Italia.