

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

## **Segle XIX. Esperances i fracassos de la modernitat a l'educació. Situació d'Espanya**

Joan Tahull<sup>1</sup>, Iolanda Montero<sup>2</sup> i Fidel Molina<sup>1</sup>

1) Universitat de Lleida. GESEC (Grup d'Estudis sobre Societat, Salut, Educació i Cultura) (Spain)

2) Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya)

Date of publication: February 23<sup>rd</sup>, 2016

Edition period: February 2016 - June 2016

---

**To cite this article:** Tahull, J., Montero, I., & Molina, F. (2016). Segle XIX. Esperances i fracassos de la modernitat a l'educació. Situació d'Espanya. *Social and Education History* 5(1), 26-51. doi:10.17583/hse.2016.1718

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2016.1718>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#).

# **Segle XIX: Esperances i Fracassos de la Modernitat a l'Educació. Situació d'Espanya**

Joan Tahull  
*Universitat de Lleida (Spain)*

Iolanda Montero  
*Departament d'Ensejament*

Fidel Molina  
*Universitat de Lleida (Spain)*

## **Resum**

---

La Modernitat s'inicia al segle XV i cristal·litza al XIX amb unes característiques molt concretes. Aquest període es caracteritza per l'ús de la raó com a element prioritari en l'organització de les diverses institucions socials. També van aparèixer destacats corrents liberals. El procés de modernització tingué moltes dificultats per consolidar-se en les escoles espanyoles al llarg del segle XIX. Aquest article pretén mostrar algunes d'aquestes dificultats: inversions minses, equipaments educatius deficients, alt nombre d'analfabets, consideració social del mestre negativa... La investigació mostra la institució educativa en un context més ampli: històric, social i cultural. Massa vegades s'ha presentat l'escola com una institució aïllada i isolada, separada d'allò que s'esdevé fora de l'aula. També, s'interpreta a partir dels elements socials i culturals més significatius. Aquesta visió ens obrirà a noves perspectives per comprendre l'educació del segle XIX. Unes elits molt rellevants i amplis sectors de la societat valoraven negativament la Modernitat i els corrents liberals; també, aquesta visió la tenien de totes les aportacions modernes i liberals per transformar les escoles.

---

**Paraules clau:** poder, societat, racionalitat, escola.

# **Siglo XIX. Esperanzas y Fracazos de la Modernidad en Educación. El Caso de España**

Joan Tahull  
*Universitat de Lleida (Spain)*

Iolanda Montero  
*Departament d'Ensayament*

Fidel Molina  
*Universitat de Lleida (Spain)*

## **Resumen**

---

La Modernidad surge en el siglo XV y cristaliza en el XIX con unas características muy específicas. Este periodo se caracteriza por el uso de la razón como elemento prioritario en la organización de las diferentes instituciones sociales. También aparecieron importantes corrientes liberales. El proceso de modernización tuvo muchas dificultades para consolidarse en las escuelas españolas a lo largo del siglo XIX. Este artículo pretende mostrar algunas de las dificultades: inversiones escasas, equipamientos educativos deficientes, muchos analfabetos, consideración del maestro negativa... La investigación muestra la institución educativa en un contexto más amplio: histórico, social y cultural. Muchas veces se ha presentado la escuela como una institución aislada, separada de lo que sucede fuera del aula. También, se pretende interpretarla a partir de los elementos sociales y culturales más significativos. Esta visión dará nuevas perspectivas para comprender la educación del siglo XIX. Unas élites muy relevantes y amplios sectores de la sociedad valoraban negativamente la Modernidad y las corrientes liberales; también, esta visión la tenían de todas las aportaciones modernas y liberales para transformar las escuelas.

---

**Palabras clave:** poder, sociedad, racionalidad, escuela



# **Nineteenth Century. Hopes and Failures of Modernity in Education. Situation of Spain**

Joan Tahull  
*Universitat de Lleida (Spain)*

Iolanda Montero  
*Departament d'Enseyment*

Fidel Molina  
*Universitat de Lleida (Spain)*

## **Resumen**

---

Modernity begins in the fifteenth century and it consolidates in the nineteenth with very specific characteristics. This period is characterized by the use of reason as a priority element in the organization of the various social institutions. Also, some important liberal currents appeared. The modernization process had many difficulties to consolidate in the Spanish schools throughout the nineteenth century. This article aims to show some of the difficulties: low investment, poor educational facilities, many illiterate people, a negative consideration of the teacher ... The investigation shows the school in a broader context: historical, social and cultural. Many times the school has been presented as an isolated institution, separated from what happens outside the classroom. It also aims to interpret the school from the most significant social and cultural elements. This vision will give new perspectives to understand the education of the nineteenth century. Some relevant elites and broad sectors of society valued modernity and liberal currents negatively; this negative point of view was due to modern and liberal contributions to transform schools.

---

**Palabras clave:** power, society, rationality, school.

Aquest article<sup>1</sup> tracta de l'educació a Espanya al llarg del segle XIX. Vol presentar les principals característiques de l'escola i situar-la en un context històric, social i cultural. Massa vegades s'ha estudiat la institució educativa com una entitat tancada i isolada en ella mateixa, separada de tot allò que s'esdevé a l'exterior de les aules. Aquesta investigació pretén relacionar escola i societat. Veure les connexions i imbricacions d'aquests elements. Mostrar com els fets històrics més destacats tenen una significació directa als centres educatius. El marc social i cultural determina la vida quotidiana de les aules.

La Modernitat sorgeix a finals del segle XV i es desenvolupa al llarg dels segles fins que cristal·litza al XIX amb unes característiques molt específiques. La política, l'economia, les qüestions socials... tenen transformacions cabdals, molt importants. Hi ha un trencament sobtat i brusc. S'implementa en els diferents àmbits de la societat un procés de racionalització i apareixen aires de llibertat. L'educació no és aliena a aquests canvis socials i culturals i els introdueix a les aules. Hi ha un interès per l'ensenyament i per desenvolupar una escola més racional i lliure. Durant aquest segle s'estableix una relació entre ensenyament i benestar material i moral. Els partits polítics del moment feien constantment referència a la importància de l'educació per la regeneració del país. Tanmateix, aquestes afirmacions contrastaven amb la realitat. La professió docent estava desprestigiada. La situació de l'educació a Espanya era molt negativa i el professor tenia poca consideració social.

En la següent investigació mostraré els principals elements de la Modernitat i les connexions amb la institució educativa. Per desenvolupar-la, seguiré diferents apartats. Començaré amb unes consideracions prèvies, on situaré els principals elements socials i culturals de la Modernitat a Espanya al llarg del segle XIX. Presentaré les principals característiques d'aquest període i la plasmació en diversos països europeus (França i Anglaterra principalment). El següent apartat tractarà sobre la importància de l'educació al llarg del segle XIX. Diferents corrents, autors i lleis consideren l'escola una institució fonamental d'una nova societat. A continuació, veurem com aquests ideals progressistes topen amb una realitat conservadora i reaccionària. Moltes reformes mai es consoliden i la millora educativa és

molt lenta. Acabaré aquest article presentant unes consideracions finals, on es mostren les conclusions.

Per tal de realitzar aquest article s'han utilitzat diferents fonts bibliogràfiques, les quals m'han ajudat a construir el relat com un tot. Un problema important a totes les investigacions, també en aquesta és la subjectivitat. Tothom interpreta la realitat i la descriu a partir de si mateix. Tanmateix, la subjectivitat no s'ha de veure com una limitació i/o parcialitat, al contrari, és un element propi i interessant de l'objecte d'estudi. En tot cas, l'investigador ha de triangular la informació, és a dir, ponderar, valorar, situar i contrastar les dades (Ander Egg, 2000). Tota la informació recollida per tal de realitzar l'article m'ha permès tenir una visió àmplia i profunda de la Modernitat, el segle XIX i l'educació. La triangulació ha estat un eina metodològica fonamental per la construcció del relat. Evidentment, no tota la informació recollida apareix en el text, però totes les dades han estat importants per construir el relat i ponderar la informació.

### **Consideracions Prèvies. Principals Elements Socials i Culturals**

Aquest segle inclou el període històric que arrenca al 1800 i finalitza al 1899. Els segles, molts cops, no coincideixen amb els fets històrics de referència. Dos esdeveniments d'una gran rellevància van determinar l'inici i el final d'aquesta etapa. El fet històric que va tenir una influència directa al segle XIX fou la Revolució Francesa (1789), la qual va crear les condicions d'una nova societat, primer a França i després a la resta d'Europa i del món. L'esdeveniment fonamental que es considera la finalització dràstica del segle XIX fou la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Els somnis i il·lusions d'aquest període van finalitzar de forma contundent amb el conflicte bèl·lic.

S'ha de tenir en compte que els fets del segle XIX estaven relacionats amb esdeveniments anteriors. Les diverses manifestacions s'enllacen les unes amb les altres. La Revolució Francesa té connexions amb el procés de racionalització i secularització iniciat a finals del segle XV. L'evolució d'aquests fets van donar lloc al xoc violent i dramàtic del 1789.

La Revolució Francesa va trencar amb un model social, el qual es caracteritzava pel fet que determinats col·lectius tenien importants privilegis.

La noblesa i els membres de la religió catòlica tenien uns drets assolits. Per contra, hi havia la part dèbil de l'estructura social, el poble. Aquest agrupava diversos col·lectius, pagesos i treballadors principalment. Aquests eren els sectors productius. La societat de l'Antic Règim era una estructura social configurada per dos grups genèrics, els productors i els beneficiaris. Els primers estaven integrats per una part molt important de la població; per contra, els segons era un grup molt reduït.

Una altra característica de la societat d'abans de la Revolució Francesa, era la rigidesa i la poca mobilitat social. El fet de néixer en una classe social determinava d'una forma radical el futur de l'infant. La família influïa en la futura vida de l'individu de manera substancial. Les possibilitats econòmiques de la majoria de les famílies eren de supervivència bàsica. Les seves condicions estaven sempre al límit de la pobresa. En aquella societat, la situació dels treballadors (pagesos) era molt vulnerable; qualsevol imprevist comportava una situació econòmica límit. Ells subvencionaven els privilegis de les elits, mitjançant els diversos impostos. Moltes vegades el poble vivia en una situació econòmica insostenible.

Els col·lectius més desfavorits, una part important de la societat, estaven en total desacord amb aquest sistema social i econòmic. El consideraven perjudicial per als seus interessos. Hi havia una situació d'extrema desigualtat social. Aquest descontent i la irrupció de noves idees liberals van crear les condicions per enfonsar l'Antic Règim. Una de les manifestacions més importants d'aquest trencament fou la Revolució Francesa, amb la introducció d'idees de llibertat, fraternitat i igualtat. Aquests elements entraven en flagrant contradicció amb els valors d'abans de la revolució. Van construir el model d'una nova societat. Els privilegis de la noblesa i l'Església havien de ser eliminats. Aquest procés no fou d'un dia per un altre, en alguns casos aquesta evolució va durar molt temps. Així mateix, s'ha de tenir en compte que aquest fet va ser diferent als diversos països europeus. Va començar a França i es va estendre per la resta d'Europa. La seva influència fou d'intensitat variada, hi van haver nacions que van acollir l'esperit revolucionari amb entusiasme; en canvi, d'altres, per diferents motius, se'n van allunyar. L'objectiu era assolir una societat més justa i igualitària. Ningú havia de tenir uns privilegis determinats per haver nascut en un lloc o una família concreta.

Al llarg del segle XIX, un altre fenomen, no menys rellevant, va tenir una importància cabdal. La Revolució Industrial va transformar de dalt a baix Anglaterra i la resta d'Europa. S'ha de tenir en compte que ambdós fets estan íntimament relacionats. La Revolució Francesa va crear les condicions socials d'un desenvolupament econòmic mai conegut fins al moment. La Revolució Industrial va desenvolupar-se en primer lloc a Anglaterra, a la segona meitat del segle XVIII; però al llarg del XIX es va estendre pels diversos països europeus. Durant aquest segle el desenvolupament industrial determinava el grau de riquesa i progrés de cada país. Anglaterra, al llarg d'aquest període que abraça 150 anys, fou considerat el país més industrialitzat i influent del món.

La Revolució Industrial es caracteritzà per les importants transformacions en els àmbits econòmic, social i polític. Es passà d'un model econòmic dominat pel treball manual a la fàbrica. Va haver-hi el pas d'una economia artesanal (gremial) a una economia industrial. Aquesta revolució es produí a causa de la progressiva mecanització de les indústries, principalment tèxtils. La mecanització de les fàbriques va comportar un fort augment de la producció. Cada cop feien més productes a preus més competitius. La racionalització va entrar al món de l'empresa.

Un element fonamental que va aparèixer en aquest estadi, en un grau mai vist fins llavors, fou el comerç. L'augment de la producció determinava que l'oferta i la demanda s'havien de trobar. Això va comportar un augment important de les vies de comunicació. Els consumidors havien de tenir accés als béns. Aquest increment de la producció va possibilitar un fort desenvolupament del comerç nacional i internacional. Les vies de comunicació van multiplicar-se en poc temps. El tren i el vaixell foren els principals mitjans utilitzats per transportar productes. La Revolució Industrial va trencar les condicions d'un model econòmic artesanal (més proper i senzill) a un sistema més mecanitzat (més complex i específic). La transformació del sistema econòmic va produir canvis fonamentals en la societat.

L'organització del taller artesanal era diferent a la fàbrica. Al primer, el treballador era una artesà de la seva feina, un professional. Tenia un domini acurat de la tècnica per fer i acabar el producte. Així mateix, era el responsable de totes les fases de la producció. Hi havia una relació directa entre el professional i el resultat final. L'artesà estava relacionat íntimament



amb el producte final. Per contra, el treballador de la fàbrica no tenia aquesta connexió amb l'empresa, ni amb el béns produïts. No tenia una visió global de tot el procés, solament d'una part específica. Estava incrustat dins un complex engranatge. Únicament era una peça d'un puzzle i la seva funció consistia a repetir moviments rutinaris i mecànics. Coriat exposa el canvi d'estatus del treballador:

Al acabar con el control obrero sobre los modos operatorios, al sustituir los secretos profesionales por un trabajo reducido a la repetición de gestos parcelarios –en pocas palabras, al asegurar la expropiación del saber obrero y su confiscación por la dirección de la empresa- el cronómetro es, ante todo, un instrumento político de dominación sobre el trabajo, el taylorismo va a transformarse en un verdadero conjunto de gestos de producción, en un código formalizado del ejercicio del trabajo industrial, con la organización científica del trabajo. Como instrumento esencial de ese proceso de reducción del saber obrero de fabricación a la serie de sus gestos elementales, el cronómetro es, por la misma razón, mucho más que eso (Coriat, 2001, p.3).

El rol del treballador quedava desvaloritzat a la fàbrica. Les tasques mecàniques i rutinàries de la indústria no exigien uns coneixements i una formació molt extensa. Qualsevol individu, amb poques capacitats, podia aprendre ràpidament allò que s'havia de fer. La tasca era fàcilment intercanviable per qualsevol altre treballador. No era necessària una formació global i integral, com als tallers gremials. Hi hagué una transformació social del treballador, passant de l'obrer professional a l'obrer-massa. Aquest va entrar majoritàriament a la fàbrica, tenint una menor qualificació i menys organització col·lectiva. Anteriorment, els gremis tenien molta força i defensaven els seus interessos amb contundència. Amb el trencament d'aquestes estructures i la progressiva implantació del treball industrial, el treballador perdia impuls per defensar els seus drets. Molts cops, els assalariats es representaven a si mateixos. Aquests treballadors tenien un sentiment de col·lectivitat més difús, en comparació als artesans.

La Revolució Industrial estableix els fonaments d'una societat nova. Aquest marc social i cultural té relació amb l'economia. Les organitzacions empresarials desenvolupen al màxim la racionalitat i la científicitat. S'havien d'optimitzar recursos i assolir la màxima rendibilitat. Per aconseguir-ho, hi ha una nova interpretació del temps. Deixa de ser valorat com quelcom difús i infinit i passa a ser analitzat en la seva màxima concreció. El cronòmetre permet planificar i ser més eficient en les accions. L'objectiu era fer més amb menys temps. La rendibilitat d'una empresa es mesurava per la gestió eficaç del temps. Tots els processos podien millorar, aprofundint en la racionalització.

Els canvis a les fàbriques, durant el segle XIX, van tenir conseqüències profundes en la societat. La implementació d'aquests mètodes transformà una forma de treballar que s'havia donat al llarg dels segles. Així mateix, van aparèixer conflictes socials pels canvis en les organitzacions productives. Molts cops, la relació entre el patró i el treballador era difícil. Aquests havien perdut el control de la producció dels béns. La màquina marcava el ritme a seguir pels treballadors. Les condicions de treball tenien tendència a uniformitzar-se i homogeneïtzar-se en tot el procés productiu. Aquest model era vist amb recel pels treballadors. La relació entre l'home i la tècnica era difícil. Van haver-hi conflictes, al llarg del segle XIX, d'individus desesperats trencant màquines de les fàbriques. Per ells, eren les culpables de les seves desgràcies. Una altra forma de lluitar pels seus drets era boicotejar els productes de les empreses. La història de la classe obrera recull diverses companyes de boicot, fins i tot, en alguns casos, van provocar la desaparició d'alguna empresa.

### **Impuls de l'Educació. L'Escola pren Importància a la Societat**

L'escola va desenvolupar-se i estendre al llarg del segle XIX. Tenia l'encàrrec de formar els futurs ciutadans i legitimar l'estructura social existent. Durant el segle es desenvolupà un model social i cultural que s'apropià dels valors moderns. L'escola havia de transmetre les bondats i possibilitats d'aquesta nova societat. En el següent fragment s'explica la transformació de l'individu i la societat durant la Revolució Industrial i la relació amb l'àmbit escolar:

La més gran autonomia de l'individu en la societat industrial no és fruit de la dissolució de l'organització social, sinó el resultat de les exigències funcionals d'un cert tipus de societat global. L'educació juga un paper fonamental en aquest tipus de societat per tal d'assegurar la cohesió social entre els individus, al mateix temps que ha de respectar l'especialització necessària al funcionament social (Homs, 1991, p.27).

L'autor<sup>2</sup> descriu el canvi de paradigma en una societat industrial. En aquest model els individus tenen menys lligams i més autonomia. El context és més complex, fragmentat i especialitzat. L'escola havia de construir un nou individu i una nova societat. Crear un ciutadà adaptat a la societat del moment. L'escola havia de donar els fonaments per una societat estructurada i cohesionada; però també, individualitzada i especialitzada. La Modernitat s'havia incrustat de forma desigual als països europeus, també a Espanya. La introducció d'aquests elements a l'àmbit educatiu espanyol fou molt lent. Hi havia necessitat d'un fort impuls per transformar l'escola, per la formació, per l'adaptació del país a una nova conjuntura. Espanya s'havia d'adaptar a la Modernitat. Tanmateix, aquestes necessitats topaven amb la realitat. Brenan considera que "el liberalismo nunca echó profundas raíces en España" (1978, p. 279).

Al llarg del segle XIX van haver-hi diferents aportacions legislatives rellevants en referència a l'educació. Les transformacions socials i culturals demanaven una translació d'aquestes realitats a les escoles. S'havien de fer lleis educatives adequades als temps. Les transformacions econòmiques exigien una educació per tots els ciutadans. En una societat més atomitzada els individus havien d'exercir la llibertat d'una forma més responsable. L'escola havia de formar ciutadans per gestionar el procés d'individualització. Al llarg del segle, a Espanya, l'educació era un element clau i un àmbit de lluita social i política. Les diverses sensibilitats ideològiques volien crear una educació afí a les seves tesis. Els dos pols principals eren els liberals i els conservadors. En l'àmbit educatiu, els liberals feien les propostes més avançades de l'època. El desenvolupament de les tesis progressistes no era fàcil. Molts sectors interpretaven aquests ensenyaments contraris als seus interessos. L'Església catòlica, i els partits

conservadors, pressionaven a tots els sectors per defensar els seus posicionaments. La qüestió religiosa a l'educació era un tema de debat continu al llarg del segle XIX, sense solucionar-se d'una forma acceptable. L'Església volia influir en tot lo educatiu: continguts, metodologies, matèries... Considerava la institució educativa com un continu de si mateixa. A Espanya, durant el segle XIX, l'Església estava fortament incrustada en els àmbits més elevats de poder. La seva influència era molt important. Ossembach afirma que "el establecimiento del Estado liberal supuso en muchos aspectos un conflicto con la Iglesia y las instituciones religiosas. Esta tensión fue muy relevante principalmente en el terreno de la educación" (Ossembach, 2012, p. 32).

Aquests conflictes eren diferents en els països europeus, per exemple França havia tingut la Revolució Francesa (1789), un esdeveniment que configurà la seva identitat al llarg dels segles XIX i XX. Aquests fets van esmicolar l'estructura social de l'Antic Règim i creà un nou model social secularitzat i modern. Durant els segles XIX i XX, l'escola francesa no tingué les lluites ideològiques d'Espanya. Un cop consolidat el trencament, el model era més clar i estable. L'ensenyament laic era un element fonamental de l'escola pública moderna. Matèries pròpies de l'Antic Règim: el grec, el llatí... van ser substituïdes per altres: la llengua francesa, les matemàtiques, la història, la geografia, les ciències naturals... El procés de modernització a França fou radical i intens. El model era centralitzat, unificat, secularitzat i uniforme.

En canvi, el procés a Anglaterra fou diferent. La Revolució Industrial va començar al país anglosaxó i d'aquí va estendre's per tota Europa. El procés de racionalització aplicat a la fàbrica, a la cadena de muntatge, va crear les condicions d'una nova economia i d'una nova societat. Tanmateix, aquest procés de modernització i racionalització de les tècniques de treball, no va donar-se amb la mateixa intensitat a l'àmbit educatiu. L'existència d'un currículum nacional, el finançament, el control públic, l'organització administrativa de l'educació... van tardar a arribar a Anglaterra. L'educació estava, a finals del segle XIX i principis del XX, endarrerida en referència a altres països europeus. Per exemple, Prússia va legislar l'educació obligatòria a l'escola fins als 14 anys el 1826, en canvi, Anglaterra va fer-ho l'any 1921 (Lozano, 1994).

En referència a Espanya, diferents normatives van legislar sobre ensenyament. Hi havia un cert interès per organitzar aquest àmbit. La Constitució de Cadis (1812) senyalava els principis educatius fonamentals. Els principis liberals es presentaven de forma limitada i retallada. El principi d'escolarització obligatòria donava una formació bàsica a tots els infants, però no tothom hi estava d'acord. Per alguns sectors no era prioritari. Aquests assumptes estaven presents a la llei de manera difusa; en canvi, en referència a l'educació religiosa no hi havia ambigüitats. La llei manava explicar determinats continguts obligatoris a tot l'estat: la moral cristiana, la Constitució... La Constitució de 1812 era un acord genèric que demanava la concreció de lleis i reglaments més específics (Rotger, 1990).

A partir de la Constitució, com a document principal, les diverses sensibilitats ideològiques havien de consensuar l'educació de tots els nens espanyols. Aquesta era una gran oportunitat per desenvolupar una política educativa agosarada, profunda i integradora. Alguns dels millors especialistes de l'època van fer propostes interessants, com "El Informe de la Junta creada por la regencia para proponer los medios al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública", publicat el 1813 i conegut com Informe Quintana. Exposava els principis generals òptims dels liberals progressistes. L'escola havia de desenvolupar els talents, ensenyar els drets i les obligacions i fer els ciutadans més feliços. S'havia de garantir la igualtat d'oportunitats. Tots els infants, amb esforç, intel·ligència i sort, havien de tenir possibilitats de millorar la seva situació inicial. Els privilegis i drets adquirits havien de ser superats per construir una societat més justa i igualitària. Aquest document fou important, però mai es va portar a la pràctica.

## **Limitacions de la Implementació de Polítiques Educatives Progressistes**

### **Marc Legislatiu**

L'Informe Quintana donava eines per desenvolupar una educació diferent, més progressista, però no va tirar endavant. Moltes tesis eren considerades excessivament progressistes per l'època. Aquest document mai va ser llei d'obligat compliment. El 1821 va aprovar-se el Reglamento General de la Instrucción Pública, un document menys ambiciós. Aquest reglament

organitzava el sistema educatiu i el dividia en tres nivells: Primera Ensenyança, Segona Ensenyança i Tercera Ensenyança. La primera era el fonament de l'ensenyament, la més important i necessària. L'accés era universal, per tothom. Els alumnes havien d'aprendre a llegir, escriure i comptar; també conèixer els drets i les obligacions dels ciutadans, sempre des de la moral cristiana. La Segona Ensenyança tenia un contingut propi i permetia l'accés al nivell superior. No hi havia continuïtat entre la primera i la segona ensenyança; en canvi sí, entre la segona i la tercera. Aquests dos nivells no eren universals, estaven destinats a sectors minoritaris. El tercer nivell encara era més elitista, destinat a grups reduïts. Aquests ocuparien en el futur els llocs privilegiats de la societat (Rotger, 1990).

La Llei Moyano (1857) fou la llei espanyola que va organitzar l'educació de la segona meitat del segle XIX. La seva influència en el temps fou molt llarga. Va introduir l'obligatorietat i gratuïtat de l'ensenyança bàsica a les classes més desfavorides. La llei introduïa l'obligatorietat de l'educació, però al mateix temps, no s'invertien els diners necessaris. Hi havia una situació de desconcert. La norma afirmava quelcom que no es materialitzava. Molts articles de la llei mai es van desenvolupar ja que no tenien assignació pressupostària. Aquest document mantenia els privilegis de l'Església.

La lluita ideològica va durar tota la segona meitat del segle. La relació entre religió, política i educació era molt pròxima. Qualsevol intent d'aplicar polítiques progressistes era tallat d'arrel. Els conservadors utilitzaven la repressió i un control intens per mantenir la situació sota control. Molts professors lluitaven per una altra educació, més oberta i plural. Va haver-hi un debat intens a propòsit de la llibertat de càtedra. La perspectiva sobre aquest tema era radicalment diferent en funció de l'opció política. Els límits no estaven clars i eren interpretats de forma diversa:

La libertad de cátedra, es decir, el derecho del profesor a enseñar la verdad, escondía una variedad de preguntas: ¿puede el profesor enseñar cosas que atenten contra la moral?, ¿o contra el Estado? Si el profesor debe enseñar la verdad, ¿dónde está esa verdad?, ¿en la ciencia?, ¿en la religión católica? Si la libertad del profesor debe ser limitada, ¿quién tiene capacidad de hacerlo?, ¿puede intervenir el Estado controlando la labor docente de los profesores? A todas estas preguntas se contestó de muy diversa manera. Para los

conservadores, las enseñanzas del profesor no podían atentar contra los principios de la religión católica, ni contra la monarquía constitucional, reservándose el Estado el poder de intervenir en estas materias a través del control de programas y de libros de texto. En el extremo opuesto, los republicanos defenderán la no injerencia del Estado (Sánchez Agustí, 2002, p. 81).

La qüestió de la llibertat de càtedra va aixecar moltes polèmiques. Professors prestigiosos van ser apartats del lloc de treball per no seguir les directrius conservadores del govern. Destaquen els fets de 1868, els quals van tenir com a conseqüència els expedients disciplinaris i la inhabilitació per exercir la docència de coneguts professors: Sanz del Río, Salmerón, Giner de los Ríos...

### **Idees Progressistes. Corrents Renovadors**

La llei Moyano va tenir una influència duradora. La lluita per la qüestió religiosa va quedar lluny de resoldre's. A final del segle XIX, va aparèixer un moviment alemany que va tenir importància a Espanya, el Krausisme. Aquesta doctrina defensava la tolerància ideològica i la llibertat de càtedra, contra el dogmatisme i el fonamentalisme eclesiàstic. El seu fundador fou Krause (1781-1832), qui defensava la tolerància de l'individu vers les diferències religioses, culturals i polítiques.

La filosofia krausista tingué implicacions pedagògiques directes. L'aprenentatge ha de consistir en un contacte directe amb la natura. Per Krause, la pedagogia ha de ser experimental, s'ha de veure i tocar. També, dóna molta importància a les excursions; s'ha d'observar, sense intermediaris, allò estudiat. El professor ha d'acostar a l'alumne l'objecte examinat. Així mateix, el coneixement ha de ser progressiu. Els nivells més primerencs han de ser principalment empíric. L'alumne ha de tocar, veure i manipular els objectes. A mesura que va adquirint coneixements, aquests seran més generals, complexos i abstractes. En els nivells superiors s'ha de relacionar i cercar lligams entre les diverses matèries. Els conceptes no s'han d'interpretar en compartiments estancs; al contrari, s'han de cercar connexions. El coneixement veritable relliga els sabers específics. El saber no es presenta fragmentat, sinó unit, com un tot. Aquesta filosofia va més

enllà d'una determinada manera de veure i organitzar la realitat; també és important les relacions humanes entre persones, l'ètica. Totes les creences s'han d'acceptar, respectar, tolerar i valorar (Molero, 1987).

El krausisme va tenir una influència destacada a Espanya. Pels sectors progressistes era un referent, donava eines per reivindicar les seves tesis. Principalment, la Universitat era un focus d'irradiació del moviment. Professors com Giner de los Ríos, Sanz del Río, Sama, De Castro, Salmerón i Sainz Rueda van ser alguns dels representants més il·lustres. A Espanya, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) va difondre i aprofundí la filosofia krausista. Aquesta va ser fundada el 1876 per alguns dels professors universitaris progressistes més rellevants del moment. Aquesta institució volia provocar una renovació en la vida social, cultural i educativa espanyola. La lluita contra els sectors més conservadors era constant. La influència del krausisme, i més concretament de la ILE, va més enllà del segle XIX i abraça el XX, fins la Guerra Civil espanyola. Al segle XX, destacats polítics, intel·lectuals, escriptors, pintors espanyols de prestigi mundial van ser fortament influïts pels seus ideals (Ruiz & Tellado, 2014).

En la mateixa línia del krausisme, en l'interès per les reformes pedagògiques, va aparèixer a l'altra banda de l'Atlàntic un psicòleg, filòsof i pedagog que va transformar l'educació Occidental. Aquest renovador nord-americà fou Dewey (1859-1952), qui va introduir el pragmatisme a l'àmbit educatiu<sup>3</sup>. El coneixement no està donat d'una vegada per totes, sinó que és un procés dinàmic sense fi. El coneixement no és dogmàtic ni estàtic. Està subjecte a la provisionalitat i al canvi. L'experiència valida en últim terme el valor d'una tesi. El coneixement, per ser considerat valuós, ha de ser empíric. S'ha d'haver contrastat amb els fets. L'educació s'ha d'allunyar dels coneixements fixos, d'aquells que no tenen contacte directe amb les coses. Els sentits són més importants que l'intel·lecte ja que ratifiquen el saber.

Les aportacions de Dewey a l'educació són diverses i àmplies. Les metodologies aplicades a l'aula han de potenciar els trets característics dels infants. Pel pedagog nord-americà, cada alumne té uns trets concrets que el fan únic i irrepetible. Els educadors han de vetllar per les especificitats de l'alumnat. Dewey diu que "l'infant és intensament actiu, i el problema de l'educació és el problema de promoure les seves activitats específiques, de donar-los una direcció. Amb una direcció, amb un mètode organitzat, aquestes activitats tendeixen cap a uns resultats valuosos"(1985, p.43).



L'autor interpreta l'infant de forma diferent a com s'entenia fins llavors. Aquest no necessita ser domesticat ni ensinistrat; al contrari, té una individualitat que el fa radicalment diferent. L'autor defensa la personalització de l'educació, així com també, el fet de marcar un camí adequat, una direcció correcta. A més a més, defensa que els infants han d'aprendre amb satisfacció. L'aprenentatge ha de ser agradable i divertit. Per Dewey "tothom està disposat a admetre que el més desitjable seria que l'escola fos un lloc en el qual l'infant pogués realment viure i adquirir-hi una experiència vital plena en si mateixa de sentit i de satisfacció" (1985, p. 53). L'aprenentatge ha de ser entretingut i s'ha de buscar el màxim interès del nen. Les activitats planificades han de motivar; d'aquesta manera, l'infant aprèn i consolida els coneixements amb més rapidesa i seguretat.

Aquestes aportacions innovadores van aparèixer al món Occidental, també a Espanya. Aquí, la lluita entre els dos pols ideològics va ser dura i llarga. L'opció conservadora obstaculitzava totes les reformes per millorar l'escola. Tenien més influència política i aconseguien mantenir les seves tesis. També, els articles més progressistes de les lleis mai s'aplicaven. Hi havia distància entre les normes educatives i la plasmació a la realitat. Algunes situacions eren paradoxals i contradictòries.

Les elits, polítics, ciutadans...pensaven que l'educació era quelcom important. S'anava establint relació entre ensenyament i benestar, material i moral. La Modernitat exigia una escola adaptada als nous temps. S'havia de capacitar els alumnes vers una societat més complexa, dinàmica i canviant. L'escola havia de formar individus responsables en l'ús de la llibertat:

La llibertat i la ignorància són vistes com a idees contradictòries. A mesura que la ignorància va desapareixent i el poble va adquirint més instrucció, aquest aconsegueix més dosis de llibertat i d'autogovern. Aquest procés provoca que les supersticions i el misticisme absurd vagin desapareixent, ja que aquests elements empresonen el pensament dels homes (Escolano, 1992, p.15).

Progressivament, durant el segle XIX, l'educació va guanyant rellevància en la construcció del futur ciutadà. La instrucció serveix per crear societats més democràtiques. Dewey (1985) estableix la connexió entre democràcia i escola. L'ensenyament protegeix els individus contra la dictadura dels més

forts i, també, contra la irracionalitat de les masses. Les metodologies modernes posaven en el centre de les activitats: la racionalitat, la planificació, l'ordre, la coherència i la llibertat. Van aparèixer noves metodologies i formes d'abordar la relació amb l'alumnat. Tanmateix, a Espanya aquestes propostes no van desenvolupar-se com en d'altres països. En el següent apartat, presentaré algunes dificultats que va tenir l'escola espanyola per modernitzar-se.

### **Les dificultats per tenir una escola moderna**

El desenvolupament de l'educació al llarg del segle XIX tingué moltes dificultats a Espanya. Molts projectes no van arribar a concretar-se. La ILE tenia ambiciosos projectes educatius per tot l'Estat, destacava un centre educatiu de referència a Madrid. L'escola de la capital, entre 1879 i 1880, va quedar petita i s'havia d'ampliar. Per aquest motiu, la institució va projectar la construcció d'un nou edifici modern. L'objectiu era construir una escola a les afores de la ciutat, més a prop de la natura. Un centre per aplicar les metodologies pedagògiques més avançades. La institució va adquirir un solar a la Castellana, llavors als afores de la ciutat, i el 1882, el 2 de maig, s'hi va posar la primera pedra.

L'arquitecte Carlos Velasco va fer els plànols del nou centre escolar. Aquest va fer-se seguint l'extensa bibliografia pedagògica estrangera en referència a aquest tipus de construccions. Les obres van començar a un bon ritme, però a poc a poc van anar apareixent dificultats pressupostàries. Hi havia una diferència important entre els recursos disponibles i els necessaris. La ILE va abandonar el projecte i posar a la venda el terreny. L'edifici que havia de ser referent nacional de l'educació va quedar en no res ([Sánchez Agustí, 2002, p. 146](#)).

Un dels problemes més greus de l'ensenyament era la precarietat de les seves instal·lacions. Laspalas (1993) explica com el mestre havia de fer classe en llocs poc adients: l'habitació d'una casa, la sala de l'Església, una ermita, un graner, el passadís d'un edifici...La llei Moyano no va significar una millora evident de l'educació a Espanya. El següent fragment dóna una radiografia de l'ensenyament durant aquest segle. Fareferència al número d'escoles, la seva situació, el règim de propietat, l'analfabetisme...:

Necesario es decirlo, siquiera confesarlo. Estamos muy atrasados en educación popular, mucho más atrasados de lo que se cree. ¿De qué sirve que haya en España veintitrés mil ciento treinta y dos Escuelas públicas, si de ellas siete mil ciento cincuenta y una son incompletas y de temporada, algunas con el pingüe sueldo (¡qué vergüenza!) de cuarenta y dos pesetas anuales?... ¿De qué sirve que tengamos veintidós mil trescientos veintisiete locales de escuela, si nueve mil ciento veintisiete son alquilados, y seis mil ciento veintinueve en estado ruinoso o de condiciones anti-higiénicas?... ¿No causa esto rubor? (...) ¿De qué sirve que acuse la estadística un notable aumento en los que saben leer y escribir, si el setenta y uno por ciento de los que dicen que leen y escriben no son capaces de poner su nombre medianamente escrito, ni de leer cuatro líneas seguidas sin decir un cúmulo de disparates? (...) ¿Y los maestros? Salen de las Escuelas Normales ansiosos de gloria profesional y exuberantes en ricos frutos para la Educación, más apenas empiezan la vida pública, cuando entran en un campo lleno de dificultades y poblado completamente de espinas, y después de luchar un día y otro día, un mes y otros meses, y aun varios años seguidos; huérfanos de protección y abatidos por el cansancio, los más sucumben ante este fanatismo siempre imperante y en todas partes protegido (Sánchez Agustí, 2002, p. 147-149).

L'autor presenta la situació educativa d'Espanya de manera dramàtica. Diferents dades corroboren aquesta exposició. La llei Moyano estableix l'obligatorietat de l'educació elemental, però aquesta s'incomplia sistemàticament. A Valladolid, el 1885, més de 17.000 nens en edat d'escolarització obligatòria del districte universitari d'aquesta ciutat no estaven matriculats a cap escola; suposava un 26.59% del total (Martín Jiménez, 1994, p. 55). En algunes zones, més de la meitat dels infants, no anaven a cap col·legi. Mayordomo (1878), en els mateixos anys, també presenta dades de Valladolid, el 31.9% dels alumnes d'educació elemental no anava amb regularitat a classe. Les xifres globals de la província són d'un 58.53% dels alumnes. La situació de les nenes encara era pitjor<sup>4</sup>.

A Espanya, a la segona meitat del segle XIX, hi havien 12 milions d'analfabets. Els alfabetitzats suposen el 33% de la població total, enfront del 20% de 1860. Aquestes dades continuen sent dolentes, però aquesta

millora estava distribuïda de forma desigual. Hi havia zones més o menys alfabetitzades. El nord d'Espanya (Cantàbria, Catalunya, la Rioja, Castella i Lleó i el País Basc) tenia un nivell d'instrucció més alt; en canvi, el sud (Andalusia, Extremadura i Múrcia), juntament amb Galícia, era més baix (Escolano, 1992).

Laspalas (1993-1994) presenta un estudi de l'estat de l'ensenyament elemental a Pamplona a principis del segle XIX. Aquesta investigació dona dades dels hàbits d'assistència a l'escola obligatòria. L'assistència dels nens era desigual i inestable. Els pares decidien el moment de l'any per començar l'escola i el temps de permanència dels seus fills. Quan pensaven que ja no era necessari continuar, els treien. Aquesta situació determinava l'educació, era molt difícil seguir un programa comú d'aprenentatge. També era molt difícil comptabilitzar el número d'alumnes que seguien o no seguien l'escola. En tot cas, l'autor creu que a poc a poc augmentaven els nens escolaritzats, amb diferències significatives per zones. També, reitera que la situació de les nenes era pitjor, més irregular i inestable.

El mestre tenia una consideració social diferenciada, en funció de diferents variables. El docent tenia més o menys prestigi en funció de la institució on exercia (religiosa - pública), l'àmbit (urbà - rural), nivells educatius (primera - segona - tercera ensenyança - universitat), gènere (nens - nenes)... L'educació era un tema central del debat polític. Les elits constantment feien referència a la importància de la formació per la regeneració del país. Afirmaven que l'única opció de futur d'Espanya vàlida era posar al centre de la vida social la qüestió educativa; tanmateix, aquestes declaracions entraven en contradicció flagrant amb fets quotidians. Molts cops, el mestre era maltractat pels poderosos i, també per les classes més humils. A l'àmbit rural se'l considerava que vivia sense treballar, de l'esforç dels altres<sup>5</sup>. Les retribucions dels docents eren baixes, en alguns casos miserable:

Y no es desdeñable por catastrofista la afirmación de que muchos maestros han muerto en el cumplimiento de su misión por hambre o por persecución. Por el contrario, toda la geografía española está llena de estos lamentables casos, haciendo realidad un dicho español que afirma < tienes más hambre que un maestro de pueblo >. En Almisaraz (Valencia) fue asesinado un joven maestro por el grave delito de reclamar sus haberes; en Beos (Málaga) una benemérita

profesora morí de hambre después de adeudarla considerables atrasos; en Benamargosa (Málaga), tuvo que dedicarse la mujer del maestro a pedir limosna para sostener a éste al frente de su escuela... (Sánchez Agustí, 2002, p. 178).

Aquests casos estan documentats en tota la geografia espanyola. L'educació tenia un problema greu de finançament i els professors i alumnes patien les conseqüències. Els ajuntaments tenien la responsabilitat de construir escoles, pagar als mestres i garantir la gratuïtat de l'ensenyament. Molts consistoris no tenien els recursos suficients. Tanmateix, era molt variable, en alguns municipis les condicions eren millors; en funció de la sensibilitat i la importància que l'equip de govern donava a l'educació. Hi ha una relació directa entre consideració social i retribució. La societat paga més o menys en funció de la importància de la professió. Pel que sembla, la valoració social del docent era baixa. També, en referència a la professió, s'ha de destacar la formació inicial, el Magisteri. Aquests estudis tenien poc prestigi. Determinades classes socials no volien que els seus fills fossin mestres, orientaven els seus fills a professions com: advocats, enginyers, metges... Per aquests, ser mestre era una professió poc rellevant. A més a més, tal com s'ha comentat hi havia una estreta relació entre escola i política, això comportava que el mestre estigués sotmès a les arbitrietats locals. S'han documentat casos de mestres designats a dit, a partir de pràctiques clientelars, per les autoritats locals. Alguns docents estaven estretament involucrats en les lluites polítiques municipals. En alguns casos, l'ajuntament contractava mestres sense tenir la formació adequada (Garcia, 2013).

Determinats sectors socials van lluitar per tal que l'Administració augmentés els recursos públics a l'educació i dignifiquessin la professió de mestre, els resultats van ser pobres. Moltes d'aquestes iniciatives eren puntuals i no tenien la potència per canviar l'estat de les coses. Algunes organitzacions estaven preocupades per millorar la formació del professorat i organitzaven conferències, debats, congressos... per divulgar metodologies més innovadores i intuïtives. A Madrid, el 1882, va celebrar-se el primer congrés pedagògic. Molts mestres i professors d'arreu d'Espanya van assistir-hi. Van haver-hi ponents destacats, com el parlament de Giner de los Ríos. Al llarg d'aquesta dècada van fer-se altres congressos importants reflexionant sobre

l'ensenyament. Destaca el congrés de València, realitzat a finals de juny, el mateix any. També, el 1882 hi ha haver el congrés de Pontevedra, va tractar sobre l'educació de les nenes<sup>6</sup>. El 1883 es va celebrar un congrés a Valladolid. El 1888 un congrés a Barcelona. L'Assemblea Nacional de Mestres va organitzar el 1891 a Madrid un congrés per tal de reflexionar sobre la figura del docent a la societat espanyola. Van haver-hi esdeveniments d'aquest tipus arreu d'Espanya. Un nombre significatiu de docents tenien interès per reflexionar i millorar la pràctica educativa. Tanmateix, a nivell general, els resultats no avançaven significativament. La qüestió educativa a Espanya va quedar estancada durant molts anys. Per les elits, no era una prioritat.

### **Consideracions Finals**

A Espanya durant el segle XIX hi va haver un trencament de la cosmovisió anterior. Els corrents moderns i liberals consideraven la raó i la llibertat els fonaments d'una nova societat. Aquestes novetats s'incrustaven en totes les institucions socials occidentals, d'una manera o altra. L'educació també va rebre una empremta fonamental. Diversos autors i polítics consideren l'escola un element cabdal de transformació de la societat i d'adaptació als nous temps. Tal com s'ha esmentat, en el context internacional destaquen les aportacions de Krause, Dewey...; a Espanya, la ILE, autors com Giner de los Ríos, Sama, de Castro... També, novetats legislatives com l'Informe Quintana, la llei Moyano...que legislen per un ensenyament públic, gratuït, lliure i de qualitat. Tanmateix, aquests posicionaments topen clarament amb interessos contraris. No tothom interpreta aquesta opció la més idònia. Aquesta era la situació d'Espanya en referència a l'educació. Diferents conflictes entre forces polítiques interpreten la societat de forma molt diferent. El procés modern de racionalització, iniciat a finals del segle XV, s'anava implementant amb moltes dificultats. L'aparició de l'Estat liberal va comportar conflictes amb l'Església i les institucions religioses. Aquesta tensió fou especialment rellevant a l'àmbit educatiu (Ossembach, 2012).

L'estat de l'educació a Espanya al llarg del segle XIX era que les inversions de l'Administració eren molt minses. Els equipaments educatius en molts casos eren lamentables. També, el sou als mestres era escàs. Tenien

una remuneració molt baixa. Al mateix temps, la consideració social del mestre era negativa. La societat no considerava important la tasca del docent. Garcia (2013) diu que els mestres eren designats, en alguns casos, a dit per les autoritats locals. Hi havien pràctiques clientelars. Molts cops no tenien la formació adequada per ser educadors. El valors moderns encara no estaven consolidats a Espanya. El procés de racionalització, secularització i llibertat era difícil d'acceptar per molts sectors conservadors de la societat espanyola.

Aquest article pretén en primer lloc contextualitzar l'estat de l'educació a Espanya al llarg del segle XIX. Presentar les principals característiques de l'escola. També, vol comprendre les relacions entre modernitat, valors liberals i educació a Espanya durant aquest període. Tal com hem vist, la institució educativa va tenir seriosos problemes, per diferents motius: econòmics, prestigi, lluites ideològiques, religió... Aquest article pretén explicar aquests fets, situacions i saber perquè van esdevenir d'aquesta manera. Considero que la institució educativa s'ha d'analitzar tenint en compte el marc social i cultural. L'escola no està tancada i isolada en ella mateixa, com molts cops és presentada, sinó que és una institució oberta a la societat, als seus valors, referents, significats, ideologies, cultures... Per aquest motiu, determinades dinàmiques socials són molt difícils de trencar ja que estan incrustades molt a dins, formen part de la cultura, de la forma de ser i d'interpretar el món. La Modernitat va tenir moltes dificultats per introduir-se a Espanya al llarg del segle XIX per la mateixa cultura espanyola, per la forma de ser. Brennan (1978) ho expressa dient que el liberalisme mai va quallar realment a Espanya. Els aires de modernitat i llibertat no van consolidar-se a l'escola a l'igual que tampoc no van instal·lar-se en altres institucions socials. Aquesta investigació vol posar de relleu la importància del context social i cultural per tal d'entendre les dinàmiques, situacions, polítiques, valoracions... esdevingudes a l'escola espanyola del segle XIX.

## Notes

<sup>1</sup>Aquest article s'ha extret d'una part de la tesi doctoral de l'autor, Dr. Joan Tahull (2012), *L'autoritat a l'educació, entre la Modernitat i la Postmodernitat. Anàlisi sociològica del concepte autoritat al sistema educatiu català. Estudi comparatiu del model educatiu franquista i l'actual (1939-2011)*. Tesi defensada el 10 de març de 2012.

<sup>2</sup>Pròleg Homs, p. XXVII, a Durkheim (1991).

<sup>3</sup>El pragmatisme es caracteritza per un acostament del pensament a la vida. Així mateix, aquest moviment fa un replantejament de la dicotomia entre teoria i pràctica. Dewey defensa que és una falsa distinció. L'educació ha d'intentar fer que dels coneixements més abstractes siguin aplicables a la realitat. L'autor nord-americà, així com els krausistes, defensa que l'educació ha de consistir en la formació de qüestions pràctiques. S'ha de formar a l'alumne per tal que sigui capaç de resoldre els problemes de la vida.

<sup>4</sup>Per tenir una descripció de la situació de la dona és interessant la consulta de l'obra de Ballarín (2001), concretament el segon capítol, *La construcción educativa de las diferencias en el siglo XIX*, de les pàgines 33 a 59, i el tercer, *Posibilidades y límites de la educación de las mujeres*, de 59 a 85. L'autora exposa quina era la situació de la dona en referència a la política, la religió i l'educació.

<sup>5</sup>Diversos articles del diari *La Libertad* presenten la situació difícil del mestre a l'àmbit rural. S'afirma que el poble considera el mestre com algú que viu a la seva esquena, ja que no treballa de forma productiva. “Puesto que no cava, no siega, ni dice misa”. Veure a García, E. “*Problema pedagógico III*”. *La Libertad*, núm. 2.333, 6 d'agost de 1888. “Para muchos salvajes, que aún los hay en los pueblos, el maestro es un ser viviente, un mal trabajador y un trasto incómodo. Por eso ni los consideran, ni los atienden, ni les pagan”. Veure a Prieto, C. “Campo neutral”. *La Libertad*, núm. 4.118, 15 de setembre de 1893. Veure a Sánchez Agustí (2002, p. 381).

<sup>6</sup>S'ha de tenir en compte que l'educació de les nenes va ser una qüestió problemàtica al llarg del segle XIX. Molts sectors ideològics estaven en desacord amb l'educació de les noies. “La escuela pública para las niñas se aceptó, inicialmente, como un mal menor, dirigido a la moralización de las clases populares, pero esta solución siguió considerándose indeseada durante algún tiempo, pues se mantuvo la idea de que la educación de las niñas era un asunto moral y privado (...) El desarrollo de la instrucción pública en la España del siglo XIX es reflejo de la mentalidad discriminatoria; aunque finalmente estableció la obligatoriedad escolar para las chicas, éste sirvió a la reproducción y amplificación de las diferencias entre hombres y mujeres” (Ballarín, 2001, p. 42).



## Referències

- Ander Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Ballarín, P. (2001). *La Educación de las mujeres en la España contemporánea: siglo XIX-XX*. Madrid: Síntesi.
- Brenan, G. (1978). *El laberinto español. Antecedentes sociales y políticos de la Guerra Civil*. Barcelona: Ibérica de Ediciones y Publicaciones.
- Coriat, B. (2001). *El taller y el cronómetro: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic: EUMO Editorial.
- Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León.
- Durkheim, E. (1991). *Educació i sociologia*. Vic: EUMO Editorial.
- Escolano Benito, A. (1992). *Leer y escribir en España: doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Escolano Benito, A. (2002). *Historia de la educación: edad contemporánea*. Madrid: UNED.
- García, V. (2013). La educación en la España de finales del siglo XIX. *Revista Iberian*, 7, 35-50. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4687077>
- Homs, O. (1991). Pròleg, a Durkheim, E. (1991). *Educació i sociologia*. Vic: EUMO Editorial.
- Martín Jiménez, I. (1994). *El sistema educativo de la Restauración: primaria y secundaria en el distrito universitario de Valladolid (1987-1900)*. Valladolid: Junta de Castilla y León
- Mayordomo, A. y otros (1878). *Memoria sobre el estado de la Educación e instrucción en las escuelas públicas de Valladolid presentada por la junta Local de 1ª Enseñanza al Excelentísimo Ayuntamiento de esta capital*. Librería de Gaviera y Zapatero. Valladolid.
- Laspalas, F. J. (1993). *La reivención de la escuela: cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la edad moderna*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

- Lasपालas, F. J. (1993-1994). El ciclo escolar de la enseñanza elemental en Pamplona a principios del siglo XIX. *Revista Historia de la educación*, XII-XIII, 327-340. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87479>
- Lozano, C. (1994). *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid: Síntesis.
- Ossenbach, G. (2012). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental, a Tiana, A. y otros (2012). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Molero, A. (1987). El modelo de maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 7-22. Recuperat de <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11358>
- Rotger, J. M. (1990). *Sociologia de l'educació*. Vic: EUMO Vic.
- Ruiz, L. & Tellado, I. (2014). Joaquín Sama, la Institución Libre de Enseñanza y su amistad con Giner de los Ríos y los Machado. *Revista Historia Social y de la Educación* 3(2), 185-202. doi: [10.4471/hse.2014.11](https://doi.org/10.4471/hse.2014.11)
- Sánchez Agustí, M. (2002). *La Educación española a finales del XIX: una mirada a través del periódico republicano La Libertad*. Madrid: Milenio.
- Tahull, J. (2012). *L'autoritat a l'educació, entre la modernitat i la postmodernitat. Anàlisi sociològica del concepte d'autoritat al Sistema Educatiu Català. Estudi comparatiu del model educatiu franquista i l'actual (1939-2011)*. [en línea]. Tesis doctoral. Universidad de Lleida. Recuperat de <http://www.tdx.cat/handle/10803/80750>.
- Tahull J. & Montero, Y. (2015). *Malestar en la escuela. Conflicto entre profesores*. *Revista Educar*, 51(1), 169-188. doi: [10.5565/rev/educar.658](https://doi.org/10.5565/rev/educar.658)
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. A Coruña: Anthropos.

**Joan Tahull Fort:** professor al Departament de Sociologia i Geografia de la Universitat de Lleida. Membre de GESEC (Grup d'Estudis sobre Societat, Salut, Educació i Cultura)

**Iolanda Montero:** Psicopedagoga i Mestra. Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

**Fidel Molina Luque:** Catedràtic de Sociologia. Departament de Sociologia i Geografia de la Universitat de Lleida. Membre de GESEC (Grup d'Estudis sobre Societat, Salut, Educació i Cultura)

**Contact Address:** joantfort@geosoc.udl.cat