

VARIABLES EN EL PROCÉS DE MI-
NORITZACIO DE LA COMUNITAT
LINGÜÍSTICA CATALANA.

Tesi de Doctorat presentada per
Miquel Pueyo i París.

Director: Dr. Joan Solà.

Lleida, Primavera de 1.987.

IV.- LA FACILITACIO

1. LA FACILITACIÓ.

1.1. Concepte, condicions necessàries i processos.

"Facilitar" significa, en síntesi, fer menys difícil alguna cosa, aconseguir que esdevingui assequible, sense dificultats, quelcom que no era senzill d'obtenir. Tractant-se del plegament d'un grup humà a una conducta antagònica de la que li era consubstancial, implicaria, en condicions òptimes per reeixir en l'intent, que l'obtenció del resultat desitjat esdevingués no únicament factible, sinó gairebé agradosament irremeiable.

Que tota una comunitat lingüística -o la part majoritària d'aquesta- aprengui efectivament una segona llengua (que d'antuvi li era aliena) no és pas quelcom fàcil d'aconseguir (per part dels grups dominants) i n'és menys encara que aquesta comunitat redueixi de forma complementària l'ús de la pròpia llengua i/o que decideixi finalment de transmetre la llengua superposada a les generacions següents. Naturalment, les actituds i les motivacions hi tenen molt a veure; també les pressions socials i la legitimació de la intervenció estatal, però cap d'aquests factors -ni el desig fervent, ni la voluntat d'adaptar-se, ni el temor a les sancions- són condicions

■

suficients. Per assolir la normalitat d'ús de la llengua superposada i la subsegüent nativització, fins i tot quan es doni el cas que la motivació dels membres de la comunitat subordinada sigui prou intensa, cal que aquests -tots aquests- tinguin bones oportunitats i oportunitats suficients d'aprendre, per mitjans i en àmbits diversos, la segona llengua que les circumstàncies els imposen.

En el capítol anterior (vid. *1.2.1.), anticipava la hipòtesi segons la qual, en condicions òptimes per a una ràpida resolució del conflicte lingüístic que passi pel reemplaçament de la llengua recessiva, és imprescindible que -de forma simultània a l'exercici de les pressions socials, polítiques i psicològiques- es donin les condicions necessàries per a la facilitació del coneixement actiu i passiu de la llengua expansiva. Hom pot considerar que l'índex de facilitació frega el punt òptim quan el coneixement de la llengua dominant esdevé cada cop més ineludible, més senzill, més corrent i menys insòlit, la qual cosa en possibilita, automàticament, una freqüència d'ús major. Aquest ús reiterat incrementa la necessitat de conèixer la llengua expansiva i constitueix, simultàniament, un resultat directe d'aquest major coneixement. Breument: la llengua expansiva s'usa amb més freqüència perquè es coneix més i millor, però també es coneix més i millor, perquè s'usa amb més freqüència.

■

D'altra banda, la facilitació és, així mateix, un resultat i una condició necessària perquè siguin eficaces les pressions exercides sobre la comunitat subordinada: les que corresponen a les condicions històriques i socio-econòmiques, a la política lingüística i als mecanismes psico-socials. Els factors que incrementaren notablement la facilitació -de forma especial, al llarg del segle XIX i durant el primer terç del XX- són diversos i no poden ésser inventariats, sense dificultats. Tanmateix, hom pot destacar una sèrie oberta de condicions susceptibles d'ésser mesurades objectivament: la mobilitat inter i intra-generacional, els desplaçaments de població i les migracions, la implantació escolar i els ritmes d'alfabetització, la influència dels mitjans de difusió, les pautes dominants en la interacció entre els individus, la centralització administrativa i la constitució d'una casta funcional poderosa i prestigiada, la tecnificació i la difusió de pautes d'origen urbà en la vida diària, la implantació del servei militar obligatori, la creació d'una important xarxa de carreteres i vies fèrries (que possibilità i fou, al mateix temps, el resultat d'una activitat viatgera cada cop més freqüent i generalitzada), l'aplicació de mesures coercitives i unificadores referides a camps tan diversos de l'activitat humana com els programes d'ensenyament o el sistema de peses i mesures, etcètera.

En proporcions diverses i d'acord amb

111

l'especificitat de cada època i país, la importància d'aquests factors i d'altres de no esmentats aquí fou decisiva. La mobilitat social -que afectava més freqüentment els estrats intermedis de la societat- estimulà, per exemple, el canvi lingüístic al País Valencià, retratat per Eduard Escalante, al mateix temps que provocava el rebuig de la llengua del país, per tal como continuar parlant-la era "resignar-se a carregar amb un estigma." (Aracil, 1.968: 24) A Itàlia, les migracions internes acostaren als centres amb més força italianitzadora àmplies capes de la població i esbotzaren molts dels nuclis dialectals més impermeables, mentre que els set milions d'italians que emigraren entre 1.871 i 1.951 (De Mauro, 1.984: 54) estimulaven de forma ben emotiva la necessitat de conèixer la llengua escrita.

Al mateix temps, és de destacar l'existència d'una íntima coincidència d'objectius i resultats entre totes aquestes pulsions homogeneïtzadores que, d'una o altra manera, propiciaren una expansió, fins aleshores desconeguda, de les respectives llengües nacionals. Els paral·lelismes, deguts en part a la necessitat de propiciar sentiments cohesionadors com l'orgull nacional i el patriotisme i noves fidelitats envers els renovellats Estats europeus, apareixen, fins i tot de forma explícita, en les declaracions dels prohoms de la modernització estatal. Així, per exemple, quan Jules Ferry -l'ànima

de l'escola francesa, republicana i laica- afirmava inequívocament:

"Le point de vue démocratique dans cette question (...) c'est qu'il importe à une société comme la nôtre, à la France d'aujourd'hui, de mêler sur les bancs de l'école les enfants qui se trouveront, un peu plus tard, mêlés sous le drapeau de la patrie." (cit. per Ponteil, 1.966: 28.)

Dissortadament, els índexs de facilitació -que poden ésser reconstruïts, de forma aproximada, a partir de testimonis i de dades indirectes- han rebut una escassa consideració, per part dels estudiosos del conflicte lingüístic català. En el fons d'aquesta desatenció es troba un error metodològic persistent, que consisteix a considerar sempre de forma exclusiva la "situació" del català en cada període històric, al mateix temps que hom fa cas omís de la "situació" del castellà, l'italià o el francès, la qual cosa ha provocat un desenfocament crònic de la qüestió. Sabem moltes coses, per exemple, sobre com no s'ensenyava el català a les escoles espanyoles del segle XIX i àdhuc del XX, però tenim escasses referències sobre com s'ensenyava el castellà, en aquestes mateixes escoles i a nens que el desconeixien gairebé absolutament. Aquest desconeixement no és, en absolut, ni circumstancial ni fútil; la qüestió de com els catalans aprenien el castellà, al llarg del segle XIX -i no ho feien només a l'escola, naturalment- és una qüestió cabdal per entendre els diferents ritmes de recessió del català, els punts àlgids i els decalatges.

■

Aquest desencert recurrent en la interpretació de la història del català (segurament degut a la persistència de models filològics estrictes) ha desviat la investigació contemporània de camins que haguessin pogut resultar prou més útils que els que fa anys que seguim. En l'actualitat, hom parla insistentment de la "situació" del català (no hi ha cursos, setmanes culturals ni escoles que no hi dediquin les seves horetetes) i gairebé mai no es fa referència a la "situació" intrínseca del castellà, la qual cosa aportaria, sens dubte, clarícies i novetats significatives, a l'hora d'extraure conclusions de la realitat en què vivim. Certament, posseïm un cúmul cada cop més important de dades sobre la instauració de la situació minoritària, però desconeixem massa coses de com s'implantà efectivament la situació majoritària. Es a dir, coneixem només un dels camins que uneixen dues circumstàncies complementàries, però ens equivocariem de dalt a baix si creïem que la majorització i la minorització són dos processos senzillament inversos, com si parléssim d'un objecte real i de la seva imatge en l'espill. Prohibicions i imperatius no han estat sempre accions necessàriament simètriques i, com anirem comprovant, la història de la majorització de les llengües nacionals europees, al llarg del segle XIX, ha estat una història curulla de matisos.

Dissortadament, la història del català

-especialment a partir del canvi dinàstic produït a Espanya, a principis del XVIII- ha estat sovint interpretada amb un esquematisme rigorós, com en una auca, al mateix temps que hom exagerava la influència efectiva de les disposicions legals, fins al punt d'alterar l'abast de determinades disposicions. I és que analitzar el segle XVIII amb una òptica contemporània i creure que el Decret de Nova Planta foragità el català de les escoles implica negligir evidències massa gruixudes: que l'escola -tal i com ens l'ha feta entendre, el segle XIX- no era pas una institució contemporània del Decret; que difícilment podia imposar-se **manu militari** el castellà, a xiquets als quals resultava tan familiar com el xinès; que el castellà hagué de lluitar encara molts decennis per imposar-se al llatí (i no al català), en determinats sectors de l'ensenyança...

Cal, per tant, omplir aquest buit i reconstruir urgentment la història de com el castellà, l'italià i el francès aconseguiren de difondre's entre les capes populars de la nostra comunitat, de tal manera que, en primer lloc, fossin entesos i, més tard, parlats amb major o menor desimboltura. Penso que **podríem ben bé trobar-nos amb la relativa sorpresa de verificar que, en determinats grups socials i en determinades zones, les darreres fases d'aquest procés no s'acompliren fins a la primera meitat del segle XX.**

Naturalment, aquesta cronologia divergiria tan profundament de la història "efusiva" del català -popularitzada per la Renaixença- com de la seva història "legal", però s'acostaria a la realitat de com els processos de minorització i de majorització s'anaren acoblant, cada vegada més, a mesura que s'escolava el segle XIX.

Aquesta reconstrucció requeriria el concurs d'especialistes diversos, però l'obtenció dels resultats objectius que se'n derivarien compensaria amb escreix els esforços invertits. A mi em correspon -tal i com he precisat repetides vegades, al llarg d'aquest treball- arrodonir encara més l'abast del concepte de facilitació i, fonamentalment, subratllar els aspectes essencials del procés de implantació de la estructura escolar a França, Espanya i Itàlia -vinculat a la modernització dels respectius estats- i destacar la influència d'aquest procés en la difusió de les respectives llengües nacionals, així com proposar una hipòtesi raonada sobre la previsible interacció entre els ritmes amb què el procés es desenvolupà a cadascun dels tres estats i els decalatges temporals, espacials i socials detectats en el procés de recessió del català, en els diferents territoris de la comunitat.

1.2. A l'entorn del conflicte lingüístic.

1.2.1. Llatí, català i llengua nacional, en l'ensenyament secundari i superior.

Contra el que tendeixen a afirmar les històries locals de les comunitats lingüístiques amenaçades, la minorització de la llengua de determinades comunitats lingüístiques no ha estat pas l'objectiu principal de les polítiques lingüístiques dissenyades i aplicades pels grups preponderants en els estats europeus, a partir del segle XVIII, sinó que la finalitat prioritària d'aquestes polítiques ha estat la difusió i la generalització de l'ús de la llengua nacional, adoptada per aquests grups com a llengua oficial de l'Estat. Per tant, la minorització constitueix, en sentit estricte, un resultat d'aquest procés, caracteritzat per una contracció general de l'ús lingüístic de la varietat recessiva, que és complementària de l'expansió de la llengua nacional. Aquest vast procés històric i sociològic -paralel, en molts aspectes, a la modernització de les societats respectives- que es completà, a la major part d'Europa, durant la primera meitat d'aquest segle, ja es perfilava com a inevitable i indispensable, segons Lluís V. Aracil (1.986: 446), des de circa 1.750.

Assumir aquesta evidència provoca, naturalment, canvis importants en l'anàlisi del conflicte lingüístic català, com s'ha vist suara, ja que suposa prendre en consideració, de forma prioritària, el procés expansiu de la llengua nacional, en lloc d'entotsolar-se en la contemplació restrictiva de la malvolença anti-catalana,

propiciada per la mitologia de les "persecucions". Centrar l'anàlisi en la consideració de si va haver-hi animositat declarada contra el català, en l'ànim dels governants dels segles XVIII i XIX, o de si es tractà o no d'un complot fredament ordit, comporta una estranya obsessió i constitueix un interrogant no científic i subjectiu, de dubtosa utilitat. Aquest subjectivisme i l'antropomorfisme que duu a l'elaboració de llistes exhaustives d'"amics" i "enemics" de la causa del català, l'obsessió per destacar els aspectes exclusius i excepcionals del "cas català" -aquells que només amb el cor poden entendre's- constitueixen, no únicament un prejudici característic d'un sector dels nostres estudiosos i publicistes, sinó un tic repetidament detectat en la ideologia de la subordinació que predomina en tantes comunitats minoritzades, a la qual es pot aplicar la denominació, encunyada per Lluís V. Aracil, de Discurs de la Impotència:

"Dentro del orden establecido, las situaciones minoritarias son "marginales" por definición -y se supone que son peculiaridades locales insignificantes." (Aracil, 1.986: 447)

D'altra banda, l'expandiment de la llengua nacional, incrementat notablement a partir del segle XVIII, precisava una condició prèvia, insuficientment destacada, que era la capacitat i la decisió, per part dels grups que el propiciaven, d'assumir -pel que fa als usos formals- cada cop més àmbits en què el llatí

es trobava encara sòlidament atrinxerat o bé mantenia una presència considerable. Les escaramusses iniciades uns segles abans derivaven cada cop més clarament cap a una confrontació decidida i definitiva i aquesta és una part de la història que caldria reconstruir amb cura, ja que implica una novetat metodològica important, que consisteix a considerar una concurrència tripartita, característica de l'època contemporània: llatí versus llengües nacionals versus llengües recessives.

La novetat que l'edat contemporània introdueix en aquesta concurrència és justament el fet que les llengües no estatals -que anteriorment havien participat també en aquesta pugna- deixaran de beneficiar-se dels retrocessos experimentats pel llatí, ja que els àmbits cedits per aquesta llengua seran sistemàticament ocupats per la llengua nacional. En aquest sentit, l'observació de la llengua usada en els documents notariais és paradigmàtica: a partir del segle XV, decreix el nombre de protocols redactats en llatí, mentre s'incrementa el dels d'expressió catalana i aquest procés anirà in crescendo, a causa del retrocés general del llatí, fins i tot molt després dels Decrets de Nova Planta:

"Els documents notariais privats es continuaren redactant en català potser en major proporció encara que no pas abans, per tal com sembla que fou el llatí el que retrocedí en aquests documents, seguint la tònica general del segle en què el llatí perdé posicions importants a tots els països europeus (...)" (Solé, 1.982: 42)

3

Si bé en aquest cas, el procés substitutiu es desenrotllà d'aquesta manera: llatí → català → castellà, en molts d'altres la llengua nacional no desallotjà realment les recessives, sinó directament el llatí i, sovint, aquesta substitució no s'acomplí definitivament fins ben avançat el segle XIX, encara que durant el segle anterior ja s'havien sentit opinions favorables a l'encimbellament definitiu de la llengua nacional¹. Per tant, des del punt de vista dels usos formals, el conflicte llengües nacionals versus llengua recessiva fou menys freqüent del que hom podia pensar i per tant, la implantació del francès, el castellà o l'italià a la cúria, a les aules o a les notaries hagué d'ésser considerada -per part d'aquelles classes que coneixien insuficientment el llatí, però que ja s'havien fet seva la llengua nacional- una mesura positiva i favorable a llurs aspiracions de promoció social. Per contra, poc podia afectar aquest canvi la gran majoria de població il·letrada de les zones on el castellà, l'italià o el francès no eren gaire menys esotèrics que el llatí. Núria Sales (1.984: 208) parla d'un 90 o 95% d'analfabets a la Catalunya setcentista i a les darreries del XIX -1.887, exactament- s'arribava encara al 64'16% (Ferrer i Muiños, 1.985: 328). En aquestes

(1).- D'Alembert, per exemple, s'havia manifestat propici a la substitució del llatí pel francès, en l'ensenyament:

"Je crois qu'on devrait se borner à les (le grec et le latin) et que le temps qu'on emploie à composer en latin est un temps perdu." (cit. per Ponteil, 1.966: 42)

condicions, cal ésser extraordinàriament prudents a l'hora d'avaluar la influència real que podia tenir la consolidació del castellà com a llengua d'ús formal (especialment escrita) i no és difícil de comprendre fins a quin punt resulta aberrant aplicar al conjunt de l'ús lingüístic les conclusions que es poden extraure de la història literària. Com es veurà després, aquests índexs es poden parangonar perfectament amb els corresponents a la resta de la comunitat; cal especificar, però, que l'índex d'analfabetisme corresponent a l'Estat francès decreixerà, al llarg del segle XIX, molt més ràpidament que a Itàlia i Espanya, per raons que comentaré.

Tampoc no podia afectar més que una reduïdíssima élite la tendència a fer disminuir la importància del llatí en l'ensenyament superior, que anà acompanyada d'un seguit de temptatives de reorganització general dels estudis¹. Pel que fa a l'ensenyament secundari -que durant la passada centúria anà adquirint lentament una fesomia pròpia- no arribava, així mateix, més que a un sector molt minoritari dels joves que estaven en edat de seguir-lo. A França, per exemple, l'any 1.876 només

(1).- Algunes vegades, la introducció de disciplines desconegudes en el concepte clàssic de les humanitats coincidí amb la introducció de la llengua nacional, com quan la Universitat de Nàpols creà, l'any 1.754, una càtedra d'economia política, on Antonio Genovesi impartia en italià les seves classes, en contrast amb el que era habitual a la resta dels ensenyaments.

un 5% d'aquests joves estudiaven el batxillerat (Prost, 1.968: 35) i 58 anys més tard, a Espanya, no s'havia assolit encara aquest índex, ja que l'any 1.934 només s'arribava al 4'65%, pel que fa als nois i a l'1'54%, per a les noies (cit. per Barrull, 1.986: 273). La reculada del llatí no va ésser en absolut ràpida i a pesar de les oscil·lacions endèmiques dels plans d'estudi, l'ensenyament secundari del segle XIX estigué presidit per les llengües clàssiques i les humanitats. L'any 1.890, a França s'impartien encara 59 hores de llatí i grec, contra 18 hores de francès (Prost, 1.968: 251) i fins a l'any 1.902 no es reglamentà definitivament l'opció de batxillerat sense llatí. Convé aclarir, però, que la gran majoria dels legisladors del XIX ja no esperaven pas que els batxillers aprenguessin -com en el sistema tradicional- a parlar en llatí, sinó que l'orientació impresa a la seva didàctica tendia, cada cop més, a definir-lo com l'ensenyament d'una llengua "morta".

"En el sistema tradicional se pretendía enseñar a traducir, pero también a hablar, y todo ello destinado a penetrar en la cultura vigente, transmitida en un Latín degradado que poco tenía que ver con el de la Antigüedad clásica (...) Tras la desaparición del Antiguo Régimen, el desfase era demasiado evidente (...) La nueva orientación de las Humanidades siguió basándose en el Latín, sin dar cabida al Griego; pero en adelante fue acompañado de la lengua nacional. Por otro lado, los métodos estarán dirigidos a la traducción para degustar y aprovechar las enseñanzas de los autores clásicos, conectando así con las otras materias, especialmente de Letras." (Sanz, 1.985: 207)

En síntesi, hom pot donar com a cert, segons

crec, que el conflicte entre les llengües nacionals i el català -pel que fa als nivells secundari i superior de l'ensenyament- no fou pas una col·lisió freqüent ni generalitzada i aquesta hipòtesi es basa en tres evidències contrastables. Primer, la utilització anterior al segle XVIII de la llengua nacional en els estudis, per part d'alguns Col·legis d'Humanitats de caràcter elitista, on s'educaven els fills de la classe dominant, justament aquella per als membres de la qual més familiar resultava la llengua nacional. Segon, el progressiu desplaçament del llatí per part del francès, el castellà i l'italià, com s'ha comentat suara. Tercer, el fet evident que la immensa majoria dels efectius humans i materials que constituïren la base de l'ensenyament secundari foren organitzats durant la segona meitat del segle XIX o més tard encara¹, en uns moments en què cada cop era més difícil que es pogués plantejar l'interrogant de quina llengua havia d'ésser usada, a l'hora d'educar els futurs dirigents de la societat.

1.2.2. La llengua de l'escola.

L'escola primària del XVIII i de bona part

(1).- A Espanya, per exemple, la gran expansió dels col·legis d'ordes ensenyants no es produí fins després de la Restauració -l'any 1.899 acaparaven el 89'3% dels estudiants de secundària (Monés, 1.977: 76)-, tingué un caràcter eminentment urbà i propicià una expansió notable de l'ensenyament femení.

del XIX admet pocs paral·lelismes amb la idea moderna que nosaltres en tenim. Aquella escola era majoritàriament -almenys en els països catòlics del sud d'Europa- una escola fragmentada, subordinada a l'autoritat i a l'orientació ideològica de l'Església; era una escola d'hivern -especialment per als fills dels pagesos-, un casalot tronat, en el millors dels casos, on un mestre -sovint, sense cap mena de titulació, que exercia també de sagristà, organista o barber- s'escarrassava a aconseguir que dotzenes de brivalls aprenguessin la doctrina cristiana, a llegir, escriure i comptar. Aquesta escola, malgrat que era una mica més popular que l'ensenyança secundària, distava molt de constituir una xarxa ben instaurada en tots els nuclis de població i a l'abast de totes les classes socials. Si hom considera que a Sardenya, a finals del segle XIX, només un 48% dels mainatges en edat escolar estaven inscrits a l'escola (De Fort, 1.979: 159) -la qual cosa, d'altra banda, no garantia una assistència regular- o que a Lleida, durant el curs 1.932-1.933, dels 4.170 nois de 3 a 14 anys que hi havia a la ciutat, només 2.127 estaven matriculats (cit. per Barrull, 1.986: 264), no serà difícil d'imaginar-se quina podia ésser l'autèntica situació al llarg dels segles XVIII i XIX i hom comprendrà immediatament que aquella escola acollia percentatges de població molt més elevats que l'ensenyament secundari, però que distava molt d'ésser una escola popular, en el sentit de general i ben escampada.

Tanmateix, sembla -contràriament al que ocorria en els nivells secundari i superior- que l'escola heretada per l'era contemporània s'expressava majoritàriament en la llengua del país, entre d'altres motius perquè era l'única llengua coneguda pel comú dels seus habitants. Pel que fa a la comunitat catalana, aquesta llengua era el català, tant al nord com al sud de la ratlla fronterera i també a l'Alguer.

"Dans les pays à patois ou à dialecte, le maître enseigne dans la langue locale. Une bonne partie de la population française ignore le français et ne peut soutenir une conversation dans la langue nationale." (Ponteil, 1.966: 19)

"A primers del segle divuit, el castellà al nostre país hi sonava tal com ara hi pot sonar el portuguès, el francès o l'italià: com a estranger." (Verrié, 1.981: 15, 16)

Per tant, a l'escola primària s'havia de produir un conflicte lingüístic infinitament més ardu que el que pogué suscitar-se a l'ensenyament secundari i superior, ja que l'expansió del castellà, el francès o l'italià es va fer a expenses dels espais que el català es veia obligat a cedir. No resulta fàcil, tanmateix, d'arribar a un acord sobre el moment en què la llengua nacional s'imposà, a l'escola, sobre el català, però és improbable que això s'esdevingués abans de l'inici del segle XIX. A Espanya, perquè les primeres restriccions legals explícites daten de juny de 1.768 (Reial Cèdula de Carles III, inspirada pel comte d'Aranda) i perquè tots els testimonis i opinions de l'època descriuen un panorama

tan poc propici a l'expansió del castellà (analfabetisme, desescolarització, monolingüisme català majoritari...) que seria quimèric imaginar que, a finals del XVIII, l'escola podia funcionar exclusivament en castellà. A França, perquè a pesar del rigor revolucionari i la voluntat centralitzadora del règim -que congruïa un estat de coses i d'opinió realment favorable a la francesització- l'experiència republicana va destarotar de tal manera l'estructura educativa que calgueren els primers 50 anys del segle XIX per recuperar les pèrdues en individus escolaritzats:

"La Révolution s'est traduite par une désorganisation réelle, bien qu'on l'ait parfois exagérée; les collèges auraient accueilli près de 72.000 élèves en 1.789: il faut un dem-siècle pour retrouver ce niveau. Jusqu'en 1.840 l'enseignement secondaire répare ses pertes." (Prost, 1.968: 32)

A Itàlia -i més concretament a Sardenya i a l'Alguer- perquè fins a les acaballes del segle XVIII, l'italià no havia aconseguit encara d'imposar-se sobre el castellà, com a llengua oficial i per tant, la seva posició era molt feble:

"(...) in quanto ufficialmente sino ai primi dell'Ottocento veniva ancora usato il castigliano mentre l'italiano verrà normalizzato anche ad Alghero dal re Carlo Felice solo nel 1.806." (Caria, 1.981: 23)

De tota manera -per múltiples raons que s'aniran desgranant al llarg del capítol- tampoc no és exacte ni verídic que els primers anys del segle XIX constitueixin

l'inici d'una etapa de domini absolut de la llengua nacional a l'escola, ja que en aquells moments, ni la mateixa escola -com a institució ben implantada, eficaç i popular- no existia encara. Es cert que hi havia hagut una escola dels notables relativament ben atesa (o que els notables havien educat llurs fills a la llar, amb l'ajut de preceptors), però l'escola del poble -l'existència de la qual constituïa una condició sine quae non per a l'expansió definitiva de la llengua nacional- era encara, en els darrers anys del segle XVIII, un somni, un projecte que els estats del sud d'Europa implementaren lentament, al llarg del XIX i durant la primera meitat del XX.

Un inconvenient sever per a la consolidació de l'escola monolingüe, que havia de ser presidida per l'ús majoritari de la llengua nacional, el constituïa el desconeixement mateix d'aquesta llengua per part dels alumnes; un desconeixement tan absolut -especialment fora dels nuclis urbans- que no era rar que afectés també els mateixos mestres que l'havien d'ensenyar. Referint-se a l'extracció majoritàriament catalana dels religiosos d'un col·legi d'escolapis establert a Sabadell, l'any 1.818, Carrera i Pujal es queixava de la influència negativa que aquest fet tindria sobre l'ensenyament de la llengua castellana:

"(...) porque los de esta Provincia, por más instruidos y cuidadosos que sean, por lo común no podrán

enseñar bien la propiedad y pureza de la lengua castellana y mucho menos el acento culto, que apenas pueden aprender los que no han salido de este país, en el que se ve con dolor el mal estado en que se halla el idioma castellano; sobre todo en los primeros años de la vida es cuando se necesita mayor cuidado y hasta ahora no se le ha tenido en las escuelas públicas." (cit. per Monés, 1.984a: 71)

Aquesta situació complicava enormement qualsevol temptativa de fer conèixer i usar la llengua nacional als infants que freqüentaven l'escola; de fet, les queixes sobre la ineficàcia de l'acció educativa, que sovint procedien dels mateixos mestres i pedagogs, no deixaren de sentir-se al llarg de tot el segle XIX. N'hi ha prou de llegir els memorials enviats pels mestres de Catalunya Nord al Ministeri de la Instrucció Pública, l'any 1.888, on es queixen amargament de la vitalitat del català i de les dificultats d'inculcar el francès a aquells fills de camperols tan "grossières et impolies". El mestre de Prunet i Bellpuig, per exemple, s'exclama enèrgicament:

"A son entrée à l'école l'enfant ne connaît que la langue maternelle et hélas; dans notre pays la langue maternelle n'est autre que le catalan. La langue française est aussi étrangère à nos jeunes élèves que l'anglais, l'allemand ou l'italien." (cit. per Gensène-Payrou, 1.986: 57)

D'altra banda, això no havia de resultar tan sorprenent a la pàtria de Napoleó, -el factor de la unitat imperial, de qui hom diu que desconeixia el francès quan ingressà a l'escola de Brienne i que arengava i commovia els seus soldats amb un grinyolant accent estranger. I si els prohoms de la Revolució s'expressaven sovint

en un francès ben precari -"Liberté et Galité", escriu el secretari de la comuna de Griège- no menys galdós devia resultar, en alguns casos, el castellà que podien parlar alguns compatriotes nostres del segle passat, el qual inflaren i estraferen amb freqüència, servint-se'n en saborosos diàlegs, els sainetistes coetanis: Escalante, Robreño o el lleidatà Josep Wehrle, d'una obra del qual (Los tres Reyes) transcriu un fragment:

"Yo soy aquel que bajé
 hasta los quintos llinfiernos
 y l'hi mosegué los cuernos
 al hijo de Lluçifé.
 L'impaciente sin espera
 que a donde tenga que anar
 pera mor de no trucar
 pasa per la gatenera." (Wehrle, 1.875:
 28)

1.2.3. Estratègies, assimilació i catalanització.

Segons Joan Solà (1.984), que cita en Ferrer, tres foren els mètodes aplicats pels mestres de l'època -de forma més o menys sistemàtica o matussera- a l'ensenyament de la llengua nacional en les zones on era escassament coneguda: el teòric (basat en les reflexions gramaticals i poc compromès pel que fa a les qüestions de l'ús), el pràctic (pragmàtic, però desproveït de reflexió) i el mixt (que pretenia de combinar els aspectes positius dels dos anteriors). Fins a cert punt, és obvi que més que de mètodes ben estructurats i divergents, es tractava de tàctiques i orientacions actitudinals

amb què el mestre tractava d'afrontar un autèntic galimaties definit per la conjunció d'una sèrie de variables diverses: el seu propi coneixement de la llengua nacional, el dels seus alumnes, la localització geogràfica i social de l'escola... En particular, la tercera d'aquestes estratègies provocà una bona quantitat d'adhesions explícites, la qual cosa no implica, necessàriament, que fos majoritària en la praxis escolar. D'altra banda, aquesta opció aparegué freqüentment vinculada a la reivindicació de l'estudi i del coneixement de la gramàtica i l'escriptura catalanes, com a preparació i fonament d'un aprenentatge més ràpid, consistent i eficaç de la llengua nacional.

En l'article esmentat, Solà ha recollit una bona antologia de les defenses d'aquest model de raonament, la part substantiva del qual apareix resumida sense embuts, en dos articles que el prevere valencià Roc Chavás publicà, l'any 1.886, en la revista *El Archivo*, que ell mateix dirigia. Partint d'un antecedent que cal suposar objectiu -"Nuestros niños aprenden la gramática castellana pero no el castellano." (Chavás, 1.886a: 57)- Chavás describia una situació que no el deixava pas indiferent:

"(...) como los niños solo saben el dialecto peculiar de esta región no pueden comprender un tecnicismo, que no corresponde al valenciano, mayormente, si como es regular, el maestro hace su explicación en castellano, idioma extraño para ellos. Llegarán los niños por este camino hasta á saber leer y escribir, aprenderán, si se quiere, la gramática castellana, pero nunca la comprenderán." (Chavás, 1.886a: 58; la negreta és meva)

Chavás no es queixava de la desconeixença del valencià escrit i la seva gramàtica per cap mena de vel.leïtat felibrista¹, sinó justament a causa de les dificultats que aquesta ignorància afegia a la ja difícil proesa d'aconseguir que els infants valencians aprenguessin efectivament el castellà i l'usessin. Propugnava com propugnava una gramàtica i una didàctica de caire comparatista, no es confonia pas respecte a quina havia d'ésser la seva finalitat: facilitar l'ensenyament del castellà als valencians, però no a l'inrevés ("Estos (els castellans) ordinariamente no lo necesitan"), llevat del cas dels mestres castellans a València, per als quals podia resultar útil la coneixença del vernacle a l'hora d'optimitzar llur treball d'aculturació. En cinc pàgines de gran interès per a la constatació de les dificultats de la generalització del castellà i de les estratègies a aplicar-hi, Chabás realitzà una síntesi franca i contundent -sense ni tan sols recórrer a les coartades ambivalents del regionalisme- de les principals fites del procés de minorització de la llengua recessiva i d'expansió de la llengua dominant: plantejament de l'antítesi "dialecte"/progrés, presentació del bilingüisme

(1).- La seva opinió, pel que fa a la funció del valencià, era explícita i rotunda:

"(...) el atraso e ignorancia que existe en el reino de Valencia debe su origen á las dificultades que presenta el dialecto, que en él se habla.(...) El uso del dialecto es un grande obstáculo para el progreso." (Chabás, 1.886a: 58)

unilateral com a situació "normal", recurs a l'imperatiu de les lleis escolars, consciència de la necessitat de fomentar l'ús ordinari del castellà (més enllà de l'encotillament teoricista de l'ensenyament de la gramàtica), etcètera.

Naturalment, no va ésser pas Chabàs -ni, com ell, d'altres pedagogs i polemistes catalans- l'únic a capir la utilitat de servir-se del pont de les llengües regionals per facilitar l'aprenentatge de la llengua nacional. La fraternitat neo-llatina, que la romanística airejà amb entusiasme, forní nous arguments "objectius" a l'hora d'assignar a les llengües recessives un honorable paper de caminadors, per ajudar els xiquets i els joves a recórrer el difícil camí que duia aleshores a la llengua nacional. A Occitània, per exemple, hom va parlar força del mètode Savinien, que proposava d'anar d'allò que ja es coneixia (l'occità) al que encara era desconegut (el francès) i que proposava de servir-se de l'occità com d'una mena de bas latin per fer cap al francès. En definitiva, es tractava d'una de les variants possibles del Discurs de la Necessitat: calia assegurar, usant tots els mitjans possibles, la màxima difusió de la llengua nacional.

La referència a Chavás permet d'enllaçar amb les múltiples veus que s'aixecaren, al llarg del segle

XIX, per criticar les dificultats i contradiccions d'una activitat pedagògica que s'havia de desenvolupar en una llengua desconeguda per a la majoria dels alumnes i amb la notable profusió de gramàtiques, diccionaris i vocabularis apareguts, en els països de la comunitat catalana, durant els segles XVIII i XIX. Ambdues qüestions plantegen paradoxes aparentment irresolubles, sobretot si continuem engabiats dins la laberíntica trampa d'haver de destriar sistemàticament els "amics" i els "enemics" del català. ¿Amb quin Josep Pau Ballot ens hem de quedar, per exemple: amb l'autor de la celebrada Gramàtica de la llengua catalana; amb el col.laborador del Bisbe Climent, en la tasca d'aclimatació del castellà en el Seminari de Barcelona; amb l'home ben relacionat amb la Monarquia¹, el mateix que escrivia "deven parlar el castellà tots los que nos preciam de verdaders espanyols"? Segurament, no existí un doble Ballot ni un doble Climent, com tampoc no hi hagué un doble Reixach ni un doble Fonoll. El cert és que -sobretot, des de l'efusió liberal de Cadis i la guerra contra Napoleó- no consta pas que cap dels nostre prohoms s'hagués distanciat expressament de l'anomenat Discurs de la Necessitat. Segons Jordi

(1).- Ballot va ésser el preceptor del fill del Capità General, la qual cosa permet de suposar que no era pas un individu desafecte al règim. Segons García Venero,

"las relaciones de Ballot con la monarquía eran tan asíduas y compenetradas, que el conde de Floridablanca le encargó de redactar un plan general de enseñanza primaria." (García Venero, 1.944: 14)

Monés, "ningú no discutia, com a mínim públicament, la primacia del castellà (...)", la qual cosa implica que les discussions foren de caire més aviat metodològic que fonamental.

Pel que fa a les esmentades dificultats de l'ensenyament en una llengua aliena, cal dir que s'anaren plantejant i s'explicitaren, a mesura que la llengua nacional anava emparant-se del sistema educatiu. ¿En quin moment s'apoderà realment el castellà, de l'escola primària espanyola? Rovira i Virgili parla de 1.825; Coromines, de 1.858 (Salés, 1.984), però, com més endavant es veurà, no sembla pas que aquest domini s'hagués pogut consolidar gaire abans de la fi del segle XIX. Simultàniament, es defensava l'oportunitat d'aprofitar el català per millorar l'ensenyament de la llengua nacional. No només es continuaren reeditant, durant molts anys, clàssics escolars catalans com el *Llibre de bons amonestaments* o el *Romiatge del venturós pelegrí*, sinó que nombrosos llibres de text publicats en castellà incloïen referències pràctiques a la llengua catalana (Verrié, 1.981; Mut i Martí, 1.981; Solà, 1.984). Aparegueren, així mateix, publicacions molt específicament adreçades als mestres catalans -entre les quals destaca l'obra de Salvador Genís, l'autor de *El auxiliar del maestro catalán*, de Marià Brosa, de Damià Boatella...-, inspirades per la voluntat d'ajudar-los a llimar les

dificultats amb què topaven a l'hora d'ensenyar la llengua nacional.

Tot plegat, demostra com era de baix, al llarg del segle XIX, l'index de facilitació del coneixement del castellà i planteja una incògnita certament enverinada, si es tracta de distingir entre promotors i detractors de la llengua catalana. ¿Quina motivació hi havia, realment, al darrere de totes aquestes iniciatives? ¿El desig d'aprofitar qualsevol argument que permetés una presència, per petita que fos, del català a l'escola? ¿La voluntat de servir-se dels mitjans més efectius, a l'hora d'assegurar una eficaç generalització del coneixement del castellà? Mut i Martí, per exemple, són del parer que la voluntat de fer aprendre el castellà a partir del català era més oficial que real, ja que el que pretenien aquests autors era mantenir oberta al català una petita porta de l'edifici escolar.

"Cal dir, però, que en aquests llibres homologats, i per tant permesos pels organismes oficials i per tant legals, s'hi amagava un esperit català." (Mut i Martí, 1.981: 26)

Pau Verrié -que engrosseix forçadament la qüestió, parlant de "sistema bilingüe"- valora amb optimisme les possibilitats d'aplicació del mètode proposat per Genís:

"El sistema bilingüe emprat deixa uns considerables marges perquè qualsevol mestre que ho vulgui en pugui extreure efectes de catalanització lingüística escolar." (Verrié, 1.981: 76)

Per a Jordi Monés, el tema és ambivalent; assenyadament, defuig el subjectivisme que implicaria prendre partit, pel que fa a les intencions profundes dels protagonistes i reconeix que, des d'una perspectiva històrica, el saldo d'aitals plantejaments havia d'ésser forçosament favorable al castellà:

"¿Es tractava d'una gent que volia preservar el català, d'unes persones que cercaven una fórmula més eficaç per ensenyar la llengua castellana, o és que, en realitat, pretenien les dues coses? S'hauria d'estudiar cada cas concret, però és molt possible que la intenció fos doble: assegurar un bon coneixement de la llengua castellana i, a la vegada, intentar que el català no desaparegués totalment de l'escola. Sembla evident, per tant, que ens trobem enfront d'una tendència bilingüe, amb una clara predisposició, vulgues o no, a favor del castellà." (Monés, 1.984: 76; la negreta és meva)

Pel que fa a les gramàtiques i diccionaris, Joan Solà ha arribat a una conclusió que presenta modestament, però que pot resultar altament significativa, en el context que acabo d'esbossar:

"Sense haver-ho comprovat ex professo, puc assegurar que la majoria d'autors de gramàtiques o de tractats catalans havien escrit abans tractats sobre el castellà i/o sobre el llatí." (Solà, 1.984: 184)

Certes evidències podrien resultar contundents, especialment si hom resseguís amb paciència les pistes inicials. Dels deu diccionaris que Solà (1.977a: 236, 237) considera més rellevants -d'entre els publicats durant el segle XIX- exactament deu són bilingües o plurilingües (català-castellà-llatí, mallorquí-castellà...) i en cap d'ells no manca la correspondència castellana.

Curiosament, el castellà havia passat a ocupar una posició idèntica a la que el llatí mantenia, durant el segle XVII, en els diccionaris bilingües. ¿Cal, encara, explicitar millor certes sospites? Segons Mila Segarra,

"molts dels diccionaris i tractats (...) no tenien encara l'objectiu, lloable, de reivindicar l'ús culte de la nostra llengua, sinó la intenció pràctica d'ensenyar el castellà als naturals del país, especialment aquells que es van confegir després de la cèdula reial de 1.768 (...)" (Segarra, 1.985: 55)

Per bé que només es tracta d'una aproximació global que caldria sotmetre encara a noves comprovacions i fer-ho, en tot cas, deslliurant-se de la cotilla de les valoracions finalistes de les propostes dels promotors d'aquesta mena de bilingüisme escolar, hom podria anticipar una hipòtesi raonable. Partint de les consideracions anteriorment realitzades i tenint en compte que el període comprès entre la segona meitat del segle XVIII i els anys en què es produeix la Restauració a Espanya i s'estrena la III República francesa, coincideix prou exactament amb el període de predomini del Discurs de la Necessitat, hom podria concloure que **les iniciatives suara comentades i descrites anaven fonamentalment adreçades a propiciar una major i més efectiva expansió de la llengua nacional, justament durant els anys en què aquesta anà consolidant les seves posicions a l'escola. Per tant, no és pas gaire escaient referir-se a iniciatives catalanitzadores o recatalanitzadores de l'escola, precisament durant el període en què s'implantà la llengua de l'Estat. Així**

doncs, com ha dit Jordi Monés:

"no hi ha cap indici que ens faci pensar en l'existència d'un corrent clarament catalanitzador, com els que apareixen més endavant a l'època de la Restauració (...)" (Monés, 1.984b: 76)

Perquè pogués arribar el moment en què havien de quallar iniciatives com la de Flos i Calcat que fundà -l'any 1.898- la que hom considera primera escola d'expressió catalana de l'ahir històric més immediat -l'Escola "Sant Jordi"- que s'inscriu dins d'un procés contemporani de la Restauració i que coincidí amb un increment notable de l'escolarització i de la iniciativa privada en aquest camp, calia absolutament que la castellanització escolar estigués definitivament ben encarrilada i en fase de consolidació. Al capdavall, hom iniciava un nou període en la minorització de les llengües no estatals, presidit per una nova ideologia: la del Discurs de la Bona Voluntat, que sorgí -a mesura que es consolidaven els sistemes d'educació nacional- per proposar una mena de treva amb les llengües nacionals, la posició privilegiada de les quals no era, però, discutida en cap moment.

2. LA IMPLANTACIÓ ESCOLAR.

2.1. Consolidació estatal i implantació escolar a l'Occident europeu.

Durkheim va definir l'educació com l'acció exercida per les velles generacions sobre aquelles que encara no estan preparades per a la vida social. Si bé és cert que l'existència d'aquesta acció en el decurs de la història ha estat un fet evident, també és veritat que l'escola no ha estat pas l'únic instrument educatiu, ja es relaciona amb d'altres institucions, caracteritzades per finalitats parcialment coincidents: els rituals d'iniciació, el sistema de castes, el mestratge clàssic... Allò que la individualitza és, justament, un alt grau d'especialització en la tasca educativa.

En l'Antic Règim, l'Església ocupava una posició privilegiada en l'organització i el control de l'educació, així com el reclutament dels efectius humans que la sustentaven. La funció docent, al capdavant, tenia un caràcter més sacerdotal que especialitzat. En els vilatges, si el mestre no era el mateix rector, es tractava generalment d'algú que havia d'executar diverses feines auxiliars -tocar l'orgue, ensenyar solfa...- vivint sota

la doble fèrula del curat i del batlle. La coincidència de sacerdot i mestre en una sola persona -que Jovellanos considerava un mitjà efectiu i econòmic d'il·lustrar les classes rurals- no tenia una finalitat exclusivament pastoral o ideològica, sinó que incloïa també motivacions econòmiques i estructurals:

"La escasez de maestros seculares con un mínimo de formación y su escasa retribución fueron las causas -aparte la orientación catequética de la escuela que facilitaron la aparición de la figura del párroco-maestro. Las rentas eclesiásticas ayudaban así a mantener una situación provocada por la insuficiencia de las rentas públicas." (Viñao, 1.982: 10)

De fet, un dels handicaps més poderosos del creixement escolar durant el segle passat va ésser l'exasperant manca de recursos, especialment si tenim en compte la precarietat de la Hisenda pública. A l'Estat espanyol, ni tan sols les mesures desamortitzadores -que alliberaven rendes i edificis- pogueren deslliurar municipis i províncies del turment d'haver de mantenir una mínima xarxa d'escoles i centre de secundària. Per tant, no era pas infreqüent que els mestres espanyols i italians -a banda de la seva submissió als reietons locals- rebessin un sou inferior al d'un jornalero o un servent i que aquest salari els fos abonat, sovint, amb retards superiors a un any. Segons Yvonne Turin,

"Ciertamente, la pobreza, con el desorden, era el mayor drama de la enseñanza española del siglo XIX." (Turin, 1.967: 91)

A Itàlia, sembla que el magisteri tampoc no era una dedicació engrescadora ni excessivament vocacional:

"(...) piú che la vocazione, che non poteva certo esser suscitata dal carattere ripetitivo e meccanico dell'insegnamento d'allora, spingeva a tale scelta di solito gente che o i dissesti economici o la svogliatezza o lo scarso ingegno aveva costretto a interrompere gli studi, gettandosi in mancanza di meglio nell'insegnamento." (De Fort, 1.979: 195)

Partint d'una situació similar, la condició dels mestres francesos va millorar més ràpidament i a partir de 1.880, gaudiren d'un prestigi considerable.

Tanmateix i a pesar de les dificultats, al llarg del segle XIX -i prenent com a punt de partença les transformacions socials i les mutacions ideològiques iniciades en el XVIII- l'educació rebé un extraordinari impuls. La institució escolar assumí un elevat protagonisme en la consolidació de l'Estat burgès i aquest Estat no únicament reivindicà el dret al control i a la inspecció (Mayorga, 1.984), sinó que implantà un sistema educatiu propi, gairebé sempre en concurrència amb la iniciativa privada. L'Esglesia -a la qual hom arrabassava el monopoli gairebé absolut que havia mantingut en els segles anteriors- i els seus aliats no es resignaren fàcilment i sovintejaren els conflictes.

Es cert, però, que la necessitat de desenvolupar un sistema educatiu universal i eficaç no va ésser sentida

amb la mateixa urgència per tots els sectors implicats. No faltaren opinions contràries a la generalització de l'escola, per part d'aquells que temien que pogués estimular l'ambició i el desconcert de les masses populars. Així s'expressava un batlle de la Itàlia meridional, on les relacions entre els camperols i els propietaris conservaven encara un regust feudal:

"I contadini analfabeti sono docili: gl'individui veramente pericolosi sono i semianalfabeti, che credono di essere gran che, perché sanno leggere e scrivere." (cit. per De Fort, 1.979: 168)

En general, però, la necessitat de l'educació va ésser progressivament assimilada en tots els estats europeus i -a mesura que el segle avançava- anà imposant-se aquella valoració francament optimista -heretada dels philosophes del segle anterior- dels beneficis que havia de produir: disminució dels delictes, formació d'autèntics ciutadans, orientació dels joves cap a professions necessàries per al bé comú, impuls de transformacions favorables a l'hegemonia burgesa i antifeudal, etcètera (Viñao, 1.982: 6). A mesura que es consolidava el model nacional, centralitzat i territorial i desapareixia l'antiga idea federal, els estats capiren la necessitat d'aquesta educació "nacional", els principals promotors de la qual foren els sectors socials emergents, que cercaven d'acréixer llur influència sobre la formació dels ciutadans.

La necessitat d'aquesta educació verament nacional

(i, per tant, centralitzada, unificadora, patriòtica...) provenia de la conjunció d'una sèrie de circumstàncies objectives: la creació d'un mercat unificat de treball i producció (incompatible amb el manteniment de les fronteres interiors), la proletarització d'importants contingents humans (incorporats a la indústria i desplaçats als centre urbans), la consolidació de les burgesies nacionals (que eren conscients de la necessitat d'enquadrar i allisonar la joventut)... Aquests i d'altres factors poder resumir-se, al capdavant, en dues característiques interrelacionades i definitòries de l'Estat burgès. Primerament, la necessitat de basar en l'educació una comunitat ideològica i de pensament que previngués l'esfondrament de la unitat nacional, un cop aquesta unitat deixà de sustentar-se preferentment en la fidelitat al príncep i en el sentiment religiós:

"Et c'est là qu'intervient à nouveau l'acculturation comme analgésique puissant qui, administré aux minorités nationales, permet à la bourgeoisie de faire l'économie de la force brutale (...) Au moyen de l'acculturation, la classe au pouvoir s'efforce d'amener les minorités nationales à s'identifier à l'illusoire Nation France et à assimiler leurs intérêts de la bourgeoisie." (Gendre i Javelier, 1.978: 39)

En segon lloc, el fet d'haver d'implementar amb èxit els elements nous -innovacions de caire polític, ideològic i tecnològic- que caracteritzaren el procés de modernització i la recerca d'un nou ordre social que substituís el que la Revolució havia sentenciat.

Per tant, a aquesta nova escola se li atribuí un nombre creixent de responsabilitats i missions, no sempre coincidents, que la convertiren en escenari i palestra dels antagonismes polítics i ideològics. Aquesta dialèctica caracteritzà especialment l'escola espanyola del segle XIX, frustrada com d'altres aspectes de la revolució burgesa a l'Estat espanyol:

"(...) la història del segle XIX no és més que una lluita entre les forces de l'Antic Règim, aliades amb una part de la burgesia liberal (moderats), contra la burgesia progressista, que en tres ocasions aconseguí el poder." (Ferrer i Muiños, 1.985: 324)

En realitat, calgué esperar a la relativa estabilitat que la Restauració va aportar i a l'anàlisi provocada pel daltabaix del 98, perquè les classes dirigents es plantegessin amb major rigor el problema de l'escolarització:

"decir que al entrar el siglo XX la enseñanza primaria española estaba ya en camino de prestar a la nación los servicios que esta esperaba de ella sería muy exagerado." (Turin, 1.967: 334)

Per tant, l'optimització escolar no es va assumir pas simultàniament -ni amb els mateixos ritmes d'execució- en tots els estats europeus i no només es produïren diferències de ritme entre els països, sinó que -en l'interior d'un mateix sistema- s'alternaren repetidament les acceleracions i els retrocessos.

Pel que fa als aspectes cronològics, cal recordar

com s'ha elogiat i envejat sovint la implantació i eficàcia que caracteritzaven el sistema escolar establert, a principis del segle XIX, a Prússia. El Ministeri d'Instrucció i Afers Eclesiàstics, per exemple, hi fou creat l'any 1.817, mentre que el Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts espanyol no es constituí fins l'any 1.900. Que la instrucció pública prussiana era reconeguda i valorada a l'Europa del segle XIX, en la mesura que els estats s'anaven convencent de la influència benèfica de l'escola en el progrés de la nació, és evident. Sense anar més lluny, a França hom responsabilitzà l'escola alemanya de la dolorosa derrota soferta l'any 1.870. La III República recollí aquest convenciment i la bona disposició que generava i implantà l'obligatorietat escolar efectiva, disposà la creació i ensinistrament de batallons escolars -que rebien llurs propis fusells- i concedí una atenció preferent a l'educació patriòtica, de tal manera que -amb un cert xovinisme, naturalment- hom arribà a dir, en els anys de la I Guerra, que els soldats francesos marxaven amb una flor al fusell (Gensane-Payrou, 1.986: 64). O bé, com cantava aquell bretó:

"La Republique nous appelle,
 Sachons vivre et sachons mourir;
 Un Français doit vivre pour elle,
 Pour elle un Breton doit mourir."

A Espanya, on la desfeta colonial provocà una autèntica onada nacionalista, els homes del 98 no s'estigueren de criticar durant la ineficàcia escolar

document

i la seva influència en la derrota. Macías Picavea és l'autor d'aquesta avinagrada diagnosi:

"(...) los franceses, los ingleses, los alemanes afirman con racionalista y abominable unanimidad que hoy para salir de pobres no se conoce más camino que el de la ciencia, única señora que sabe alumbrar, y alumbrar honradamente la riqueza. De modo que, si algún sacrificio ha de hacer el pobre, es por ella. Pero nosotros, los españoles, somos de otro temple, tenemos miras más hazañosas, y esperamos todavía... ó esperábamos..., hacernos ricos, no por el trabajo ilustrado, sino por el método antiguo, es á saber, por las conquistas, piraterías, colonias, invasiones y aventuras..., hasta que ¡también en esto ha venido el cruel latigazo á enseñarnos que la ciencia, tanto como la riqueza, es hoy asimismo el poder militar, la fuerza y la victoria! El valor inerme y bárbaro representa ya bien poca cosa ante la prudencia armada y civilizada." (Macías, 1.899: 144)

En línies generals, la consolidació escolar avançà més lentament i amb menor decisió en els estats europeus catòlics, especialment en els més meridionals, com es pot comprovar mitjançant la comparació de variables significatives: índex d'alfabetització, ritme d'obertura de centres i de contractació de nous professors, promulgació de disposicions legals referides als punts clau del procés (obligatorietat, gratuïtat, uniformitat dels continguts..), percentatge pressupostari assignat a la instrucció pública, etcètera. Totes aquestes variables es relacionen, naturalment, amb el nivell de facilitació de l'aprenentatge i l'ús de la llengua nacional. Quan la conjuntura era desfavorable, facilitació i implantació escolar s'influenciaven negativament, de la mateixa manera que llurs increments eren també aproximadament simètrics.

2.2. L'escola a Itàlia.

Si hom pren en consideració una variable qualsevol: per exemple, la història de l'alfabetització -que ha assolit una relativa autonomia dins la història general de l'escola- observarem que registra desfasaments importants que resultaren més i més importants, a mesura que avançava el segle XIX. Segons De Fort (1.979), a mitjans de segle, les taxes d'analfabetisme oscil.laven entre el 20% de Prússia i el 75, 80% d'Itàlia, passant pel 40, 45% de França i el 75% d'Espanya. L'any 1.901, d'acord amb les dades aportades per De Mauro (1.984: 343), l'analfabetisme als Estats Units assolia l'11%; a França, el 13'2%; a Itàlia, el 48'2% i a Espanya, el 58'7%. Cinquanta anys més tard, l'analfabetisme era gairebé residual a França i als Estats Units -el 3% i el 3'2%, respectivament- però arribava encara, a Itàlia i Espanya, al 13'2% i al 17'3%. Naturalment, aquests percentatges podien divergir sensiblement a l'interior d'un mateix estat, segons les zones considerades. L'any 1.901, per exemple, els individus alfabetitzats constituïen el 82% de la població piemontesa, però només el 32% de la sarda i el 21% de la calabresa. Com més endavant comentaré, la migradesa dels darrers percentatges no només autoritza a sospitar raonablement que el coneixement de l'italià unitari era escàs a Sardenya, sinó que fa pensar que l'absentisme endèmic de la Itàlia meridional es veia

agreujat per les dificultats d'incarcerar els infants dins l'escola italiana monolingüe. Fent la història de l'escola a Almenar (Segrià), M. C. Ardiaca ha exposat amb senzillesa les paradoxes de l'absentisme:

"Pel que fa a l'absentisme escolar, no té res d'estrany. Si a l'escola s'havia d'emprar una llengua que els nens desconeixien, l'assistència era voluntària i a més s'havia de pagar, poc o molt, ¿ens podem sorprendre de la poca assistència dels nens a l'escola i del poc interès que despertava?" (Ardiaca, 1.985: 17)

No essent encara el moment de comparar detalladament cadascuna de les variables esmentades, basti -a tall de darrer exemple- subratllar com els ritmes d'estructuració legal del sistema educatiu divergiren considerablement, segons els estats, i també ho feren els percentatges pressupostaris assignats a la instrucció pública. Si comparem, podem veure que l'any 1.900, Espanya gastava en educació l'1'5% de la renda nacional -nou vegades menys que en defensa- mentre que França hi dedicava el 8% i els Estats Units, el 14% (Turin, 1.967).

En general, doncs, els estats catòlics implementaren més lentament llurs sistemes educatius. Qüestions certament enverinades com el clericalisme i l'anticlericalisme, les controvèrsies entre les diverses confessions religioses, la necessitat -derivada del procés de modernització- de racionalitzar i secularitzar la institució escolar i la voluntat estatal de controlar més eficaçment tot el procés, provocaren la irritació

de l'església i dels conservadors, que s'hi oposaren tant com els fou possible. Naturalment, les topades foren freqüents. L'escola laica esdevingué l'autèntica bèstia negra d'aquests sectors. En paraules del bisbe Urquinaona:

"El genio del mal, que trabaja con incansable afán en su obra de perdición (...) secularizarlo todo, que vale tanto como decir, echar a Dios fuera de todas partes (...) Siguiendo este plan verdaderamente diabólico se arranca de las manos de Dios la creación de la familia, por medio del matrimonio civil, para que, viciada la raíz de nuestra generación, emancipada del Cielo, sean de la misma condición sus frutos; y para educar a los hijos, que tales esposos unidos sin Dios den al mundo, preparan escuelas del mismo género, esto es, escuelas sin Dios." (cit. per Díaz-Plaja, 1.983: 381, 382)

Un cop fracassà definitivament l'aventura napoleònica, la península italiana quedà novament dividida en vuit estats independents que no sobreviurien, però, al segle XIX. Sens dubte, el Risorgimento (1.849-1.870) fou un dels esdeveniments històrico-polítics més transcendents de la passada centúria. Deixant a banda la polèmica de si va ésser un moviment d'inspiració autòctona o si va pouar en les fonts de la Revolució o de la independència nord-americana, el cert és que la conjunció de diversos factors i l'oportunitat d'un guiatge compartit per la legitimitat dels Savoia, l'astúcia i habilitat d'un ministre burguès com Cavour i la rauxa dels patriotes revolucionaris va fer possible el sorgiment de l'Estat italià.

Des d'un punt de vista històric i territorial,

el pal de paller de la unificació va ésser el Regne de Piemont-Sardenya, on senyorejava la dinastia dels Savoia, un dels quals, Víctor Manuel II, havia d'esdevenir el primer rei peninsular. Aquest Regne, però, no constituïa pas una entitat homogènia, sinó que l'integraven quatre territoris ben diversificats: el Piemont, la Savoia, Gènova i l'illa de Sardenya. De tots aquests, el Piemont estricte era el centre polític i actuava com a locomotora del conjunt, mentre que Sardenya, una illa socialment i econòmicament poc desenvolupada, anava a remolc de l'empenta piemontesa. Aquestes profundes diferències no només no s'esborraren, al llarg del segle passat, sinó que determinaren uns ritmes de modernització i implantació escolar molt diferenciats i ben catacterístics de la disparitat entre el nord i el sud. Sardenya havia d'ésser encara, durant molts anys, una societat replegada en ella mateixa i desinteressada dels afers peninsulars:

"Nuoro era ancora la capitale di quei villaggi dell'interno che avevano appreso con più di un secolo di ritardo la notizia del passaggio dell'Isola al Piemonte (...) Dei grandi eventi europei e nazionali del XIX secolo in quei paesi era arrivata a stento -quando vi era arrivata- soltanto l'onda morta. Di Giuseppe Mazzini si sapeva appena che doveva avere una testa straordinaria. A Orune per la morte del Cavour -quando fu conosciuta- fu composto un attitu agangherato nel quale il nome dello statista compariva solo per esigenze di rima." (Pira, 1.984: 117)

La jove Itàlia del darrer terç del segle XIX necessità temps i grans esforços per plasmar en un estat modern i una societat civil cohesionada les utopies del

20

Risorgimento. No només s'havia incorporat relativament tard a l'eclosió dels nacionalismes estatals europeus, sinó que heretava dels estats pre-unitaris, una sèrie de problemes econòmics, polítics i socials que el Risorgimento no podia obviar:

"Mais la société préunitaire transféra à la société unitaire, intacts, tous ses problèmes économiques, sociaux et civils." (Romano, 1.977: 38)

Una de les contradiccions més agudes i enutjoses per als ideòlegs i dirigents del nou estat, la constituïa l'escàs coneixement que hom tenia i el poc ús que hom feia de la llengua nacional, fora de Roma i la Toscana, en contrast amb la profunda vitalitat dels dialectes. Convé recordar que l'any 1.861, els italianòfons no superaven el 2'5% de la població (De Mauro, 1.984: 43) i afegir que aquest tant per cent era gairebé idèntic al que corresponia als parlants de les comunitats alloglotes. Als teòrics nacionalistes de la llengua nacional, com ara A. Manzoni, l'autor de Promessi Sposi, no els passava per alt la profunda relació existent entre l'ampliació del seu ús i la consolidació de l'Estat unitari.

"Quanto agli scritti sulla lingua del Manzoni (...) rispondevano alla esigenza, prima ancora che di un letterato, di un rappresentante di quelle forze sociali che nell'unità linguistica ricercavano una delle giustificazioni dell'unità della lingua volevano rafforzare l'unità nazionale reggiunta ma non consolidata sul terreno sociale." (Sotgiu, 1.977: 254, 255)

En definitiva -i tenint en compte que no havia existit en els segles anteriors cap mena de política lingüística uniformitzadora- l'ús dels dialectes era absolutament majoritari i la generalització de l'italià, una tasca lenta i difícil que necessitava un suport escolàstic perllongat. Per tant, si considerem les reduïdes dimensions dels grups al·loglotes, no podrà semblar-nos estrany que la principal preocupació de l'escola italiana fos, durant molt de temps, la generalització de l'italià unitari, més que no pas l'assimilació de les minories sarda, francòfona o catalana. Segons De Mauro, l'ús de l'italià "non era normale, ma eccezionale, non spontaneo, ma voluto e, rispetto alla naturalezza dell'uso dei dialetti, artificioso." (De Mauro, 1.984: 44)

D'altra banda, el retard en la creació d'un sistema tributari modern i el llast dels deutes contrets a conseqüència de les guerres amb Austria es feren evidents en l'aprovació d'uns pressupostos d'educació exigus i clarament desequilibrats, a favor de l'ensenyança superior. L'any 1.863, aquesta acaparava el 35'2% de la partida d'educació, en contrast amb el 8'6% assignat a l'escola primària, sense oblidar que -en el darrer quart del segle XIX- l'educació només absorbia l'1'7% del pressupost estatal.

Si hom tracta de sintetitzar alguns aspectes de la història de l'educació a Itàlia, cal remuntar-se al període pre-unitari i comparar les polítiques dels respectius estats. De fet, únicament hom pot destacar l'impuls

propiciat per l'administració napoleònica -que reformà la Universitat de Nàpols i creà l'Escola Normal de Pisa- i la influència positiva d'Austria, pel que es refereix a Lombardia i Venècia. L'administració piemontesa fou, sens dubte, la primera a manifestar un interès considerable per la promoció educativa i la instrucció dels ciutadans, la qual cosa es traduí, l'any 1.847, en la creació d'un Ministeri d'Instrucció Pública.

L'any 1.859, el comte Gabrio Casati, titular d'aquell Ministeri, va promulgar la llei que es coneix amb el seu nom, estesa a partir de 1.860 i 1.861 a la resta dels territoris itàlics. Amb la Llei Casati, l'Estat procurava d'ampliar la seva capacitat de controlar l'activitat educativa i establia els fonaments d'una xarxa nacional d'educació que encara estava lluny de poder ésser efectivament implementada. Alguns dels aspectes més interessants de la llei, com l'obligatorietat, eren senzillament inaplicables en gran part de la Itàlia rural -on els nens participaven activament en les feines del camp- i en gran part de la Itàlia urbana, on constituïen una mà d'obra barata i submisa. Pel que fa a l'escolarització -exactament igual que en moltes d'altres variables- les diferències entre el Piemont estricte (amb el 82% dels infants inscrits a l'escola) i Sardenya (amb una inscripció limitada al 32%) i/o entre la Itàlia septentrional i urbana i la Itàlia meridional i camperola, eren molt elevades. Si tenim en compte que

l'any 1.365, un inspector de Palermo considerava satisfactòria l'escolarització d'un 30% dels nois i un 18% de les noies (De Fort, 1.979: 53), no serà difícil de fer-se una idea de la petitesa dels índexs més freqüents al sud i, especialment, a les illes. El mapa de l'analfabetisme mostrava desequilibris de la mateixa índole; segons Guichonnet (1.970: 28, 29), l'any 1.861, el de la proclamació del Regne d'Itàlia, oscil.lava entre el 53'9% del nord i el 88'8% de les illes, passant pel 77'8% del centre i el 86'3% del sud.

Per tant, a molts italians -i especialment a aquells la llengua dels quals no era un dialecte itàlic- el primer contacte intens i normalitzat amb l'italià unitari no els el proporcionà l'escola sinó el servei militar, que els desplaçava -sovint per primera i única vegada a la vida- de llur entorn habitual i els sotmetia a pressions favorables a l'aprenentatge i a l'ús de la llengua nacional. Un cop més, és possible de subratllar una notable coincidència de finalitats i mecanismes entre la caserna i l'escola, essent com eren, totes dues, eines d'aculturació i enquadrament dels joves i relativament heterogenis ciutadans.

"A partire dal 1.848, il favoloso anno de sa prima leva e dei portenti, il servizio militare scovò i giovani sardi nelle loro isole rustiche e li trasferì altrove mescolandoli con coetanei di altri paesi e di altre regioni d'Italia. Era una prima esperienza rivoluzionaria (nella psicologia del giovane sardo) che però aveva breve durata e pertanto poteva essere facilmente riassorbita col ritorno al paese e ai campi. Le difficoltà nella ripresa della lingua materna venivano notate e derise." (Pira, 1.984: 111)

D'altra banda, no només la implantació de les lleves sinó també -i de forma molt especial- els llozers conquerits en fets d'armes que enfrontaren l'estat respectiu amb d'altres potències enemigues, han constituït, històricament, una mena de fascinant revàlida nacional per als membres dels grups més divergents. Basti de recordar les proeses dels voluntaris catalans del general Prim, l'elevada participació i morbiditat dels bretons en la I Guerra, o la fatxenderia dels sards de la Brigata Sassari, llançats -en la mateixa conflagració- contra les trinxeres austríaques:

"La prima guerra mondiale, infatti, offrirà anche ai pastori e ai contadini sardi l'occasione di scoprire la concretezza dei loro legami con la nuova patria. Nella Brigata Sassari i sardi faranno la loro prima esperienza collettiva di italiani. Diranno, nelle loro canzoni di guerra, di non voler la compagnia dei continentali per prendere la trincee nemiche; diranno che per compiere quelle imprese bastano il 151 e il 152." (Pira, 1.984: 123)

L'any 1.868, set anys després de la constitució del Regne d'Itàlia, el ministre Emilio Broglio va crear una comissió encarregada d'estudiar i proposar els mitjans més adequats per impulsar l'ús "della buona e della buona pronunzia" (cit. per Migliorini, 1.975: 69). Al cap d'unes setmanes, A. Manzoni -que presidia la comissió i era un ardent defensor de la difusió de la llengua nacional- li feia arribar un memorial titulat Dell'Unità della lingua e dei mezzi di diffonderla, en el qual es manifestava favorable a l'adopció de la llengua de Florència com a base de l'italià estàndard.

L'any 1.877 era aprovada la Llei per a l'Obligatori-
 rietat de la Instrucció Elemental, més coneguda com a Llei
 Coppino, inspirada per la convicció creixent (cada cop
 més generalitzada, entre els notables i l'èlite política)
 de la necessitat d'alfabetitzar i enquadrar la massa camperola
 i operària del nou Estat. La conveniència de formar una
 població instruïda, treballadora, devota del rei i la pàtria
 inspirà, així mateix, un tipus característic de literatura
 infantil, destinada a substituir, a les escoles, l'exaltació
 de la santedat i l'heroisme de les lectures pietoses per
 una invitació a la pràctica creixent de les virtuts burgeses:
 l'amor al treball¹, el civisme, la morigeració, l'estalvi, la
 higiene, l'amor a la pàtria... Només cal dir que una co-
 missió creada l'any 1.881, per seleccionar els llibres
 de text i de lectura, rebutjà l'obra de Collodi perquè
 va considerar que distreia els nens de les coses útils.

L'obligatorietat -que constituïa un dels pilars
 de la reforma educativa europea- va ésser novament confirmada
 per la Llei Coppino, però l'aplicació efectiva d'aquest
 principi resultà molt relativa, no només a causa de les
 nombroses excepcions que la llei mateixa preveia, sinó
 també pel fet que l'Estat no gosà o no pogué regular, amb
 major rigor, el fenomen extensíssim del treball infantil.

(1).- L'exaltació del treball es pot sintetitzar en el
 següent paràgraf de Baccini, un dels autors més represen-
 tatius:

"Il lavoro è virtù, salute, gioia, dignità, ci
 rende felici." (cit. per De Fort, 1.979: 236)

La Llei per a l'Obligatorietat va introduir també una major preocupació per la preparació i les retribucions dels mestres i, en conseqüència, per l'increment de llur prestigi social, que es trobava en un nivell molt baix. De fet, el mestre era, sovint, vist com una mena d'ilota que depenia de les autoritat comunals, de les quals rebia un salari inferior al d'un servent, i que podia ésser despatxat sense miraments. Finalment, els mestres es veien obligats amb freqüència a completar llurs ingressos amb l'exercici d'altres funcions més pedestres i alguns no posseïen cap titulació. A la imperfecció dels mitjans humans, hom afegia un entorn escolar inapropiat i deficient. En molts casos, les escoles s'instal·laven en locals destinats inicialment a altres funcions -fins i tot establies- que resultaven insalubres i poc adients. L'equipament escolar era també insuficient: mancaven bancs, hom escalfava les aules amb brasers, sovint no hi havia guix... La conjunció de tots aquests factors permet de dibuixar un panorama de l'activitat escolar quotidiana ben poc afalagador. De tan patètics com són els testimonis recopilats per Albino Bernardini, a *La scuola nemica*, resulten gairebé risibles; així descriu el seu mestre, un dels subjectes entrevistats en la redacció del llibre, un sard de Nuoro:

"Quando stavo frequentando la quarta, mi ricordo che ci avevo un maestro che si imbrocava sempre, e un giorno è venuto ubriaco a scuola. E questo maestro portava sempre il giornale a leggere. Come si metteva a leggere, leggendo, leggendo, si dormiva. E dopo noi, come vedevamo che era dormito, stavamo a voci." (cit. per Pirodda, 1.977: 181, 182)

Cap a finals del XIX, l'esquerra reclamava decididament una escola pública, laica, obligatòria i eficaç, mentre que les forces conservadores procuraven, sota l'estendard i en nom de la llibertat d'ensenyança, d'establir una xarxa educativa privada, preferentment urbana, que relativitzés la influència i el pes específic de l'escola pública. En resum, l'escola italiana que el segle XX heretà ni era suficientment efectiva, ni constituïa encara un motor de canvi social i de desenvolupament econòmic. S'ha de reconèixer, però, que l'actitud dels camperols, per exemple, havia millorat molt i un dels motius d'aquest canvi era, sens dubte, la influència directa o indirecta dels "americans": els 7 milions d'emigrants que abandonaren el país, entre 1.871 i 1.951. D'altra banda, si bé és cert que de 1.877 a 1.900, el percentatge pressupostari dedicat a l'educació passà de l'1'7% al 2'9% i que l'any 1.911, s'acomplí finalment una aspiració que estabilitzaria considerablement l'estructura escolar -em refereixo a l'adscripció dels mestres i de llurs honoraris a l'Estat, gràcies a l'aprovació de la Llei Daneo-Credaro- no és menys cert que el sistema nacional d'educació es trobava encara lluny del seu punt òptim.

Finalment i fent referència a Sardenya, convé de no oblidar les diferències qualitatives i quantitatives, tant pel que fa a la implantació escolar com pel que es refereix a la difusió de l'italià, en contrast amb les zones més desenvolupades i actives de l'Estat. Sobre

l'Alguer, en concret, ja he anticipat la meua hipòtesi, segons la qual el punt òptim de facilitació de l'italià no s'assolí abans de la dècada dels 60.

2.3. L'escola a França.

2.3.1. Antic Règim, Revolució i bonapartisme: una trajectòria coherent.

Dins dels límits i les finalitats d'aquest estudi, no és possible de presentar una síntesi satisfactòria del que la Revolució de 1.789 significà, tant per a França com per a tot el món occidental. Avui, ningú no negaria que -amb ritmes diversos, per a cada temps i cada país- el món va viure un "abans" i un "després" de la Revolució; a pesar de les restauracions, de l'integrisme, dels esforços de l'antiga classe dirigent... les coses no tornaren mai a ésser igual que abans.

Les estructures de l'Estat i l'Estat mateix, com a entitat legitimada i legitimadora, experimentaren grans canvis i transformacions decisives. A pesar de l'afirmació de Montesquieu, quan demanava la llibertat del ciutadà i no la glòria de l'Estat, el cert és que la Revolució infantà una Administració que esdevindria molt poderosa, la qual cosa suposava una contradicció de gran transcendència històrica car implicava, en definitiva, un allunyament dels principis que havien inspirat la revolta.

"Paradójicamente, la misma Revolución Francesa, (...) va a ser la que alumbre la poderosa Administración contemporánea (...) los revolucionarios, en el momento de plasmar el Estado nuevo, siguen una interpretación claramente disidente de la ortodoxia doctrinal que representaban; esta interpretación, junto con las circunstancias históricas de la Revolución y de los tiempos posteriores, permitieron y determinaron el fortalecimiento de una Administración como no había conocido siquiera el antiguo régimen (...)" (García de Enterría, 1.972: 39, 40)

A mesura que s'encimbellava una nova casta de notables, capaços d'influir en la construcció de les administracions dels respectius estats i a mesura que aquestes administracions esdevenien operatives i eficaces, s'incrementava la capacitat estatal d'ordenar i fiscalitzar, no només aquelles funcions que hom havia tendit històricament a considerar exclusives de l'Estat (legislació, ordre públic, jurisdicció...) sinó també algunes altres, l'adscripció de les quals a l'Estat no era en absolut un desig ni una necessitat compartida per tots els grups de pressió i totes les forces polítiques (educació, ordenació dels recursos...).

El procés d'institucionalització i extensió del sistema escolar va constituir una de les transformacions socials més decisives del segle passat. D'una banda, l'escola esdevingué el ring de la confrontació ideològica, a causa de la influència creixent (quantitativa i qualitativa) que exercia en la configuració i caracterització del teixit social. De l'altra, la institució escolar fou una de les eines més eficaces de què l'Administració disposà, per

tal d'enfortir la cohesió estatal, limitant la diversitat interior i incrementant l'exterior. En aquest i d'altres camps, l'evolució social, política i administrativa de l'Estat francès, durant el segle XIX, fou paradigmàtica i exercí una considerable influència -implícita o explícita, lloada o vituperada, tant se val- sobre d'altres estats.

L'estructuració del sistema educatiu francès, però, no fou tan avançada ni tan fulminant com de vegades hom tendeix a pensar. Una influència important i comprovable sobre els ciutadans i un correcte aprofitament dels recursos assignats a l'educació, en coincidència amb les aspiracions socials majoritàries, no van ésser assolits fins al darrer quart del segle XIX, quan la III República s'encarà definitivament amb la qüestió escolar i amb els múltiples contenciosos que arrossegava, entre els quals destacava l'enverinada controvèrsia entre el laïcisme i la confessionalitat i la confrontació entre l'Església militant i la República.

L'educació francesa de l'Ancien Régime no divergia sensiblement de la d'altres estats catòlics europeus. L'Església hi ocupava una posició destacada, el coneixement del francès en les comunitats no francòfones era infreqüent i, per tant, la llengua de l'escola tendia a coincidir amb la parlada pels alumnes:

"Dans les pays à patois ou à dialecte, le maître enseigne dans la langue locale. Une bonne partie de la

population française ignore le français et ne peut soutenir une conversation dans la langue nationale." (Ponteil, 1.966: 19)

No tan sols l'Estat no disposava encara d'una xarxa administrativa capaç de multiplicar la seva presència i d'expandir i assegurar el coneixement i l'ús del francès, sinó que -com ja s'ha dit en diverses ocasions- la diversitat lingüística no inquietava excessivament els governants dels estats pluriètnics, ja que la cohesió es basava en llaços de fidelitat al monarca i en el control de l'ortodòxia religiosa. A Catalunya Nord, en concret, la francesització afectava gairebé exclusivament l'aristocràcia i les élites¹ i de fet, des del punt de vista del gruix de la població, la separació entre catalans del nord i del sud no fou un afer resolt l'any 1.659, sinó que es consumà més d'un segle després, quan les guerres entre la Revolució i l'Imperi, d'una banda, i la monarquia espanyola, de l'altra, donaren als catalans d'ambdós costats de la ratlla fronterera diverses oportunitats d'estrenar-se com a francesos i espanyols, respectivament.

"D'aleshores ençà, a Catalunya Nord, espanyol fou sinònim de reaccionari i per als catalans del Sud el Francès (i el català del Nord era francès) fou considerat com un heretge, un regicida, etc." (Planes, 1.974: 45)

(1).- Un cas paradigmàtic de francesització, fins i tot en el nom, fou el de Hyacinthe Rigaud, català nascut el mateix any del Tractat dels Pirineus, que esdevingué pintor de Lluís XIV.

Es cert, però, que ja durant els segles XVII i XVIII, l'autonomia municipal havia anat minvant i al mateix temps que Perpinyà era convertida en un baluard contra el perill exterior, els monarques i llurs ministres afavorien la implantació d'ordes francesos d'ensenyança, per tal de promocionar la francesització dels notables i llurs fills i dictaven disposicions legals tendents a assegurar la predominança del francès com a llengua d'ús formal i, molt especialment, en l'activitat administrativa i en la redacció de tots els documents públics.

L'any 1.663, s'instal·laven a Perpinyà les Filles de Notre-Dame; l'any 1.672, s'obria una escola de minyons i l'any 1.690, era fundat el Seminari. En el mateix període, el Consell Sobirà del Rosselló declarava inadequada per a l'exercici de la funció pública tota persona que no s'expressés en francès i l'any 1.700, Lluís XIV decretava la nul·litat de qualsevol document públic que no estigués redactat en aquesta llengua. És evident que l'abast d'aquests esdeveniments i disposicions havia d'ésser forçosament limitat: la influència dels centres esmentats sobre el gruix de la població era pràcticament imperceptible i les disposicions legals es limitaven a regular els usos lingüístics referits principalment a l'activitat de les notaries, els registres, les actes, els tribunals... i en molts casos, la llengua substituïda no era el català, sinó el llatí. La relativa ampliació dels usos del francès en l'ensenyança, principalment

per part d'aquells ordes que -com els Germans de la Doctrina Cristiana- n'eren promotors decidits, responia a la voluntat de fer-la menys esotèrica i més assequible -en els territoris francòfons, naturalment- i constituïa, al mateix temps, una reacció contra l'humanisme tradicional i l'estudi detallat de les llengües clàssiques que els jesuïtes promovien. Un cop aquests foren expulsats, els Germans incrementaren la seva presència en l'acció educativa i l'any 1.778, acollien més de 30.000 alumnes, en els seus centres, la qual cosa inquietava els il·lustrats que no desitjaven pas una expansió indiscriminada de l'educació. Segons La Chalotais,

"Les Frères de la Doctrine Chrétienne, qu'on appelle Ignorantins, sont survenus pour achever de tout perdre; ils apprennent à lire et à écrire à des gens qui n'eussent dû apprendre qu'à dessiner et à manier le rabot et la lime, mais qui ne le veulent plus faire (...) Le bien de la Société demande que les connoissances du Peuple ne s'étendent pas plus que loin que ses occupations." (cit. per Duché, 1.985: 144)

Voltaire, ben satisfet d'aquesta declaració de principis, envià una carta de felicitació a La Chalotais, en la qual li demanava: "Envoyez-moi surtout des ignorantins pour conduire mes charrues."

Inicialment, el poder revolucionari i l'Assemblea aboliren l'antic règim polític i administratiu, però no s'immisciren gaire en l'activitat educativa. Sovintejaren, això sí, els informes i els rapports presentats i defensats a l'Assemblea: els d'antics membres de la congregació de

l'Oratori (Daunou, Villiere, Ferlus...); el *Discours sur l'education publique*, de Mirabeau; el *rapport* presentat en el mes de Setembre de 1.791, per Tayllerand, en el qual proposava una educació igual per a ambdós sexes i subratllava la importància de l'ensenyament de la llengua nacional, que no fou aprovat per l'Assemblea, la qual encarregà un nou estudi a Condorcet, llegit els dies 20 i 21 d'Abril de 1.792.

En el mes d'Octubre d'aquest mateix any, fou creat el Comitè d'Instrucció Pública. Suprimida l'ensenyança tradicional, hom adscrigué els centres que romanien oberts al Ministeri de l'Interior, es crearen algunes escoles superiors especials, teòricament destinades a suplir l'activitat de les universitats obsoletes i hom legislà abundantament sobre l'organització i les finalitats de l'educació, per bé que les disposicions successives no sempre resultaren congruents amb les anteriors i sovint, ni tan sols tingueren l'oportunitat d'ésser posades en pràctica.

L'any 1.793, Grégoire presentava el seu famós informe sobre el coneixement del francès. Els informadors de Grégoire foren, generalment, funcionaris francòfons destacats en els departaments, dels quals era raonable esperar una certa tendència a magnificar el coneixement efectiu del francès i fins i tot a pesar d'això, els resultats no configuraren un mapa gaire procliu a la centralització lingüística. Segons Grégoire (cit. per Calvet, 1.974: 166),

només dues cinquenes parts dels ciutadans eren francòfons de naixença; de la resta de la població, tres milions havien après el francès com a segona llengua, sis milions podien parlar-lo amb grans dificultats i per als sis milions restants, era una llengua tan desconeguda com el xinès. És francament difícil de reconstruir el percentatge real de coneixedors del francès, ja que les xifres aportades pels diferents autors oscil·len sensiblement; segons Duché, per exemple, constituïen una autèntica minoria, una élite:

"(...) qui étaient deux millions, trois à la fin du siècle, dans une nation de vingt et quelques millions."
(Duché, 1.985: 145)

El mateix any -i no pas per atzar- hom disposava la creació d'una xarxa d'escoles primàries estatals -en les quals el francès havia d'ésser l'única llengua d'instrucció- i d'una Escola Normal que tingué una efímera vida. Aquests gimnasis o escoles primàries no arribaren mai a convertir-se en una realitat efectiva, però en la ment i en la voluntat dels diputats se'ls atribuí sempre un paper bàsic en la formació de ciutadans lliures. Tan lliures que fins i tot sovintejaren, per part dels diputats, quimèriques propostes de deportació, encaminades a escapar els nuclis més refractaris a la penetració del francès. Ja vaig referir-me, en un altre capítol, a la proposició de Rousseville perquè fossin deportats els alsacians; recordem ara l'argumentació d'una proposta similar, presentada per Deleyre, representant de la Gironda:

"Un des moyens les plus sûrs de répandre dans toute la République la pureté de la langue française, tant pour la diction que pour la prononciation, ce serait d'envoyer les enfants du Midi dans les gymnases du Nord où l'en parle le mieux, et les enfants du Nord dans les gymnases du Midi pour y porter le bon usage de notre langue." (cit. per Duché, 1.985: 179)

Malgrat aquesta imatge de fracàs i desordre que sembla desprendre's dels molts projectes i de les escasses realitzacions educatives de la Revolució¹, no s'ha de passar per alt que justament va ésser en aquest període històric que els esdeveniments, la discussió permanent i les provatures anaren consolidant les bases sobre les quals s'estructuraria posteriorment el sistema educatiu francès: la gratuïtat, l'obligatorietat, l'ús exclusiu de la llengua nacional, la neutralitat religiosa... foren alguns dels grans principis assumits durant aquesta etapa, principis que la burgesia republicana convertiria en objectius a assolir, al llarg del segle XIX. Per tant, la Revolució no implantà l'ensenyança elemental, però donà forma a la seva concepció, en considerar-la un dret dels ciutadans i un deure de l'Estat i així quedà reflectit, expressament, a la Constitució de 1.793:

"L'instruction est le besoin de tous. La société doit

(1).- El tancament dels collèges clàssics, la dispersió dels ordes ensenyats, la dificultat de trobar mestres competents, francòfons i addictes i la incapacitat organitzativa i financera d'instaurar un sistema alternatiu, sumats a la profunda inestabilitat interna i a les amenaces exteriors, varen provocar una recessió considerable en els índexs d'escolarització. Segurament, l'opinió de Duché (1.985) -que assegura que els infants nascuts entre 1.780 i 1.800 no havien rebut cap mena d'instrucció- és excessiva, però d'altra banda, la comparació dels efectius de l'ensenyament secundari demostra que la xifra de 72.000 estudiants de l'any 1.789 no fou assolida novament fins 1.840 (vid. Prost, 1.968: 32).

favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique et mettre l'instruction à la portée des citoyens."

A partir de la Revolució, la llengua francesa s'associà inextricablement a l'Estat providencial, aquell Estat que havia de constrényer els ciutadans a sentir-se cada cop més consemblants i partíceps d'una comunitat irreversible que era la "nation française". Bastants anys després, el discurs nacionalista dels polítics francesos incloïa encara, amb freqüència, referències a la missió salvífica de l'Estat. L'any 1.972, per exemple, Georges Pompidou feia les següents declaracions:

"L'histoire nous montre que nctre peuple, voué par nature aux divisions et à l'individualisme le plus extrême, n'ha pu, au cours des siècles, constituer une nation que par l'action de l'État." (cit. per Calvet, 1.974: 170)

Per tant, les altres llengües parlades dins l'Estat van ésser considerades còmplices del clericalisme i la reacció i avaluades molt negativament, com a instruments de desintegració i desacord. La fraseologia i l'argumentació de les estratègies assimilistes del nou Estat i de la classe dominant que emergia constituïen ja una manifestació suficientment elaborada del Discurs de la Necessitat que -al mateix temps que propugnava l'extensió de l'ús de la llengua nacional- desnonava obertament qualsevol altra llengua parlada a l'interior del clos estatal:

"(...) un Discurso de la Necesidad explicó y

185

justificó la promoción expansiva de la "lengua nacional" como vehículo de la comunicación pública y de la cultura general moderna (...) Aquel mismo discurso descalificó y deshaució correlativamente otros idiomas." (Aracil, 1.986: 445)

En el cas de l'Estat francès, aquesta doctrina no tan sols inspirà, en la pràctica, la voluntat i l'acció dels diferents règims i governs que se succeïren a partir de la Revolució, sinó que engendrà un corpus ideològic important, que justificava a bastament l'assimilisme i el presentava com l'única via vàlida de progrés històric, enfrontada a les opcions reaccionàries i medievalitzants d'aquells que encara s'aferraven a les "antigues" llengües. Per tant, es tractava de demostrar que l'assimilació no només suposava un benefici extraordinari per als assimilats, sinó que, en definitiva, era l'única sortida possible de què disposaven per fugir de l'atzucac en què la llengua originària els havia situat. Especialment el grup bretó -aquell que parlava una llengua estructuralment més allunyada del francès- va ésser exhibit sovint com una tribu de micos grunyidors. Un pedagog i inspector francès -I. Carré- s'expressava en els següents termes, en un número de la Revue pédagogique, aparegut el 15 de Març de 1.888:

"Le petit Breton est abandonné à lui-même dès qu'il peut marcher. A peine vêtu, malpropre, il patauge toute la journée par les chemins, mange à l'écart un morceau de pain noir, joue peu et ne parle pas... S'il a huit ans d'âge physiquement, il en a trois à peine pour le développement intellectuel. Y a-t-il lieu, dans ces conditions, de tenir compte des quelques mots bretons qui lui ont suffi pour traîner jusque-là une vie aussi rudimentaire? Je ne

58

le crois pas. Mieux vaut admettre qu'il ne sait rien et commencer avec lui par le commencement, comme on fait à l'école maternelle." (cit. per Calvet, 1.974: 174, 175)

Al llarg del segle XIX, i de forma molt especial a França, hom podia destriar dos tipus ben diferenciats d'ensenyament: el dels notables i el de les masses populars. El primer, naturalment, fou estructurat molt aviat, rebé una atenció -pública i privada- molt especial i assegurà l'adequada preparació intel·lectual i ideològica d'aquells que estaven destinats a integrar les élites de l'Estat, ja fos a la milícia, l'administració, la política o els negocis. Gairebé no cal ni dir que, per molt diferent que pogués ésser la seva procedència geogràfica, llur extracció social i l'educació rebuda els asseguraven un coneixement satisfactori de la llengua nacional. Per contra, en el cas de l'escola de les masses, el procés va ésser més lent, s'hi invertiren pocs recursos i hagueren de passar força anys perquè la xarxa escolar pogués completar-se i la seva capacitat assimilista esdevingués òptima.

Bonaparte col·locà els fonaments del que havia d'arribar a ésser el sistema d'educació nacional francès. Amb el rigorisme i el sentit de la disciplina característics d'un militar, creà la Universitat Imperial -presidida per una Grand-Maitre- que reunia tot el règim educatiu: les escoles secundàries i els liceus -on la major part dels alumnes, governats a cop de tambor, conviuen en règim d'internat- les escoles especials, les facultats...

■

L'escola primària rebé una atenció incomparablement menor. Ja que l'Estat no es trobava encara prou fort i implantat com per assegurar el manteniment d'una escola a cada comuna, s'optà per una solució més realista que la de l'experiència republicana i l'ensenyament primari retornà majoritàriament a mans eclesiàstiques i, molt especialment, a les dels Germans de la Doctrina Cristiana.

2.3.2. Els inicis de la consolidació escolar, en el segle XIX.

Després d'aquest afany centralitzador i estatista, representat per la Universitat Imperial, la Restauració depurà la classe professoral i condescendí amb el desenvolupament dels petits seminaris com a alternativa clerical a l'ensenyament secundari de l'Estat; aquells petits seminaris -que esdevingueren autèntiques escoles secundàries confessionals, més que centres de formació sacerdotal- s'ampliaren de tal manera i tan ostentosa burlaven la legislació vigent que l'any 1.826, una comissió inspectora comprovà el funcionament de 126 establiments d'aquest tipus, a banda de 54 escoles eclesiàstiques que funcionaven sense autorització governamental. Des del punt de vista dels continguts -i d'acord amb l'Estatut de 1.821- l'ensenyament secundari donava prioritat absoluta a les lletres, recuperaven el terreny perdut les llengües clàssiques i, fins i tot, algunes assignatures s'explicaven íntegrament en llatí. Pel que fa a la primària -a pesar del compromís estatal de crear, en cada comuna, una escola per a nens indigents- la realitat

fou que la implantació de les congregacions religioses d'ensenyança es va incrementar notablement, sobretot en el cas de les femenines:

"L'enseignement congréganiste grandit. Les autorités locales le soutiennent. (...) Les associations religieuses de femmes se multiplient de 1.825 à 1.827: deux cents congrégations, en plus de mille cinq cents autorisées sous l'Empire. En 1.827, il y a mille trois cents congrégations non légalement autorisées. Le pouvoir feint de les ignorer. les soeurs n'ont aucun titre." (Ponteil, 1.966: 194, 195)

En el decurs del període històric conegut com la monarquia de Juliol (1.830-1.848) i essent Guizot el ministre d'Instrucció Pública, es va desenvolupar, amb el concurs de 490 inspectors, la primera inspecció general de totes les escoles. La imatge de l'escola francesa que s'obtingué feia pensar que l'afany assimilador de l'Estat hauria de véncer grans obstacles, ja que el coneixement del francès en les comunitats no francòfones era molt escàs. Segons P. Lorain, autor d'una síntesi de la inspecció general, publicada l'any 1.837, a la qual m'he referit anteriorment:

"Faut-il prendre en pitié le sort de ces milliers de Français qui ne savent pas le français; pour qui l'article de la Charte qui déclare tous les Français accessibles aux emplois n'est pas une vérité; qui peuvent servir huit ans sous les drapeaux sans avoir l'esperance de devenir caporaux; qui ne peuvent comprendre les lois de leur pays, l'arrêt qui les condamne dans un procès, les actes administratifs qui les régissent; qui ne peuvent, à raison de la diversité des langues, sympathiser par aucun point avec le peuple dont ils sont réputés frères, pas plus qu'au jour où leur province fut réunie à la couronne de France? (...) il est inutile de dire que les élèves ignorent la langue quand nous saurons que le maître qui doit la leur enseigner ne la connaît pas lui-même (...) vivent dans

le patois: ils le retrouvent à l'école dans la conversation familière et dans les questions de l'instituteur ou de sa famille. Les livres français, à commencer par la grammaire, sont pour eux des livres de lecture comme le psautier latin dans nos écoles." (Cholvy, 1.978: 58)

D'aquest mateix ministre prengué el nom la que es coneix com a Llei Guizot -de 28 de Juny de 1.833- que consolidà les bases de l'ensenyança elemental, la gran oblidada del període napoleònic. La llei fixava l'obligació d'obrir una escola a cada comuna i una Normal a cada departament, al mateix temps que establia la responsabilitat subsidiària del departament i el Ministeri, en el cas que la pobresa de la comuna no permetés de mantenir-la. Gràcies a l'impuls de la llei Guizot, hom passà de 42.092 escoles, l'any 1.832, a les 63.028 de 1.847 (Prost, 1.968: 108). D'altra banda -i tenint en compte la mediocritat de la majoria dels ensenyants i la insuficiència de la seva capacitat- la llei es proposava de millorar llur formació, ampliant el nombre d'Escoles Normals, que passaren de les 47 de l'any 1.832 a 74, cinc anys després (Rosset, 1.985). L'any 1.834, iniciava les seves activitats la Normal de Perpinyà, que elevà a 54 el nombre de les que funcionaven a França.

De 1.861 a 1.870 -període corresponent al II Imperi- la política francesa oscil·là entre la reacció i el progrés i a pesar que aquesta afirmació també és vàlida per als afers educatius, el cert és que s'amplià l'abast

de la xarxa escolar, en una proporció francament satisfactòria:

"En 1.870, au moment où le Second Empire s'écroule, l'instruction publique, laïque et obligatoire point." (Ponteil, 1.966: 258)

Si afegim a això els progressos de la gratuïtat, l'increment salarial dels mestres i la creació de biblioteques populars, tendirem a creure que l'herència escolar que el II Imperi llegà a la II República era bastant esperançadora. Convé, però, no exagerar la influència real de l'escola sobre el gran tou de la població francesa, ja que si el nombre d'establiments oberts era relativament elevat -només quedaven 818 comunes sense escola, l'any 1.863 (Prost, 1.968: 97)-, no és menys cert que l'escolarització de la majoria dels infants resultava molt breu o extremadament irregular; a les ciutats, perquè eren una mà d'obra barata i al camp, perquè participaven plenament en els treballs agrícoles. "Nous avons besoin de vigneron, et non pas de lecteurs", s'exclamava un propietari.

En l'inici de la segona meitat del XIX, el francès havia realitzat progressos importants en les aglomeracions urbanes, però les àrees rurals catalanes, occitanes, bretones... constituïen encara dificultosos colls de botella per a la penetració de la llengua nacional. L'aclaparadora hegemonia de les llengües no estatals com a llengües d'ús ordinari en els vilatges -especialment al sud de l'estat-

208

irritava de tal manera aquells mestres que, convençuts de realitzar un apostolat laic, s'escarrassaven inútilment a introduir els minyons en els misteris de la llengua francesa, que els arxius estatals contenen abundants testimonis, recollits en enquestes i memorials, de la perplexitat d'aquests funcionaris. I tanmateix, no eren pas infreqüents els mestres de formació irregular o inexistent, alguns dels quals parlaven un francès no gaire més fluïd que el que xampurrejaven els petits notables que procuraven d'adquirir-lo com a marca de prestigi.

L'any 1.860, el Ministeri d'Instrucció Pública demanava als institutors de donar resposta a unes qüestions sobre l'estat general de l'escola i sobre la seva incidència en la comunitat. El parer dels mestres consultats -especialment el d'aquells el treball dels quals es desenvolupava en els vilatges nord-catalans i occitans- ens permet de reconstruir la imatge d'una societat rural força impermeable a la penetració de la llengua nacional, fins i tot encara que admetem una certa dosi de patetisme o interessada exageració, en els plans d'uns ensenyants que començaven a reclamar una major consideració, per part de l'Estat i la societat francesa:

"(...) dans un pays où la langue maternelle n'est pas le française, comme le Roussillon, les peines et les difficultés sont insurmontables pour le précepteur de la jeunesse (...) L'enfant des campagnes entend parler en classe seulement une langue dont il ignore jusqu'aux termes les plus faciles. Même s'il comprend, il ne peut parler..."

(cit. per Cholvy, 1.978: 50)

I d'altra banda, se sap que durant la segona meitat del segle XIX, assoliren un èxit considerable les missions predicades en occità i que el ministeri del clergat rural s'exercia gairebé sempre en aquesta llengua. Aquesta evidència era, sens dubte, una de les causes de la virulència amb què els republicans blasraven aquesta "conxorxa" entre l'obscurantisme religiós i la persistència de les llengües no estatals. No s'ha d'oblidar que a Bretanya, per exemple, la necessitat que sentia l'Església d'acostar-se a les classes populars, escassament francesitzades, unida a la voluntat de plantar cara a l'anticlericalisme i el lliurepensamentisme d'expressió francòfona, facilità el predomini del bretó en els sermons i en la catequesi, fins més enllà del primer quart del segle XX. Segons un estudi realitzat per Roparz Hemon, l'any 1.928, sobre la llengua usada en els sermons dominicals de 635 parròquies de la Baixa Bretanya, el bretó era l'única llengua que s'utilitzava, en 474 d'aquestes parròquies (vid. Cobot, 1.981: 151)

2.3.3. L'Edat d'Or: els mestres de la III República.

Hom pot dir, però, que l'autèntica dècada prodigiosa per a l'ensenyança primària pública a l'Estat francès va ésser la dels vuitanta. De resultes de la guerra franco-prussiana s'ensorrà l'Imperi i s'inicià un llarg període

republicà, inicialment caracteritzat per una certa prudència i que s'anà radicalitzant, a mesura que s'acostava l'inici del segle XX. Sens dubte, el de la III República va ésser el moment històric precís i adequat per completar l'estructura educativa de l'Estat i, al mateix temps, per popularitzar i difondre definitivament, entre els ciutadans, els grans mites de la revolució burgesa: el patriotisme com a força anivelladora, la voluntat de progrés, l'expansió colonial, la consolidació del monolingüisme...

En primer lloc -i com ja s'ha comentat anteriorment- la desfeta de 1.871 va contribuir a instaurar definitivament un estat d'opinió generalitzada molt favorable a la instrucció popular, per tal com s'establí un paral·lelisme entre la superioritat prussiana i l'eficàcia del seu sistema escolar. Almenys, aquesta va ésser la conclusió majoritària entre els republicans i la que finalment s'imposà:

"Pour les republicains, la cause de la défaite est l'insuffisante instruction du peuple: c'est l'instituteur prussien qui a gagné la guerre. Le redressement national passe donc par l'école gratuite et obligatoire." (Prost, 1.968: 184)

Aquesta escola gratuïta i obligatòria va constituir una de les prioritats de la República i dels seus gestors, especialment de Jules Ferry, un polític seduït pel positivisme com a filosofia i convençut, en tant que adversari decidit del clericalisme, de la necessitat de promoure totes les energies que fossin favorables a la unitat moral o

espiritual de la nació. En la base de la seva obra educativa, es trobava el convenciment o la necessitat de creure que l'escola havia d'ésser l'autèntica promotora de la fraternitat entre les classes socials, especialment en uns moments en què començaven a manifestar-se les contradiccions entre els avenços objectius de la revolució democràtica burgesa i les reivindicacions creixents del proletariat.

Es justament en aquest darrer quart de segle que el patriotisme esdevingué, cada cop més, l'única ideologia, l'única emoció capaç de relligar, assegurant-la, l'amalgama social, lingüística i nacional que hi havia a la base de l'Estat francès. Per tant, no és pas per atzar que la política educativa de la III República concedí una atenció preferent als continguts i la impartició de tres matèries: la llengua, la geografia i la història -franceses, naturalment-.

D'aquests anys, cal subratllar la decisiva contribució d'un ideòleg doblat de pedagog, com M. Lavissee, i d'altres que elaboraren i difongueren les consignes i les tesis fonamentals de la tasca assimilista de l'escola republicana, especialment des del punt de vista de l'ensenyament de la història. En aquest sentit, M. Lavissee aconsellava amb fermesa:

"A l'enseignement historique incombe le devoir de faire aimer et de faire comprendre la patrie. Le patrio-

tisme a besoin d'être cultivé." (cit. per Gendre i Javelier, 1.978: 25)

I encara més,

"N'enseignons point l'Histoire avec la calme qui sied à l'enseignement de la règle des participes. Il s'agit ici de la chair de notre chair et du sang de notre sang. Pour tout dire, si l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales (...) s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son fusil, l'instituteur aura perdu son temps." (cit. per Gendre i Javelier, 1.978: 27)

No s'ha d'oblidar pas que Ferry no fou únicament el gran màgic de l'estructuració de l'escola nacional francesa, sinó també l'home de l'expansió colonial a Tunis i Indoxina. Fins a cert punt, hom pot detectar coincidències entre el procés assimilista intern i la justificació de la intervenció exterior i aquest paral·lelisme -unit, sens dubte, a l'evident subordinació econòmica i social de la meitat sud de l'Estat francès- ha inspirat als moviments nacionalistes del segle XX, una interpretació neo-colonialista de l'expansió francesa en el territori hexagonal:

"Ainsi les rapports de la France et de sa capitale ont vraiment à travers les siècles prolongé un rapport de pays conquis à pays conquérant. (...)

Mais arrive le XIXè de la révolution industrielle capitaliste. A ce moment-là la unité nationale est achevée, les mythes de l'unification interne ont pétri les consciences, la centralisation administrative moderne est en place. Toutes les barrières traditionnelles qui pouvaient contrecarre une expansion économique conçue pour Paris et sa région avaient sauté." (Lafont, 1.967: 191)

En els anys vuitanta, fou promulgada la part substancial del conjunt legislatiu i reglamentari propugnat per Jules Ferry. Si bé és cert que la guerrilla escolar i les confrontacions amb els estaments eclesiàstics no estigueren mancades d'acritud, no n'és menys que a l'hora d'aprovar i fer complir les noves lleis, els governs republicans pogueren comptar amb un suport popular desconegut fins aleshores i basat en un ampli consens, que va fer possible de recollir un milió de signatures, reclamant a l'Estat la urgència d'estructurar definitivament un ensenyament primari neutre, gratuït i obligatori (vid. Ponteil, 1.966: 284).

La política educativa de Ferry abastà diversos aspectes essencials i definitius del sistema escolar. L'any 1.879, una llei definí l'estatut modern de les Escoles Normals i estipulà l'obligació que cada departament disposés d'una Normal femenina, al costat de la masculina. El 21 de Desembre de 1.880, es crearen els externats femenins, la qual cosa amplià notablement l'accés de les dones a l'ensenyança secundària i l'any següent, el cos legislatiu sancionà definitivament la laïcitat dels programes, dels edificis i dels professionals de l'educació. En un discurs brillant, pronunciat el dia 10 de Juny de 1.881, al Senat, Jules Ferry assenyalava amb precisió i des d'una perspectiva històrica molt lúcida, la transcendència del principi de la laïcitat:

"L'Instruction publique, qui est le premier des services publics, doit tôt ou tard être secularisée comme l'ont été depuis 1789 le gouvernement, les institutions et les lois." (cit. per Prost, 1.968: 194)

Les fines principals de la política escolar republicana foren, però, l'aprovació de la gratuïtat total (16 de Juny de 1.881) i de l'obligatorietat (28 de Març de 1.882), que imposava al pare de família el deure precís i exigible, davant la llei, de dur els seus fills a l'escola, dels set als tretze anys, llevat que obtinguessin abans el certificat d'estudis.

D'altra banda, la sort dels professionals de l'ensenyança millorà molt, en els darrers vint anys del segle. Per una llei de 19 de Juliol de 1.889, l'Estat es va fer càrrec directament de la paga dels seus honoraris. La República els infongué una profunda confiança en la transcendència de llur missió, els alliberà definitivament de la submissió al rector i al batlle i els assignà un estatut de petits notables locals -especialment en els vilatges- que no entrà en crisi fins després de la II Guerra Mundial. Al mateix temps, el pressupost educatiu s'havia anat incrementant considerablement, mentre que decreixia, en una proporció similar, la taxa d'analfabetisme que -a principis del segle XX- se situava a l'entorn del 15% de la població total. Prenent en consideració la mostra proporcionada pels reclutes que s'incorporaven al servei militar -l'obligatorietat del qual consolidà justament la III Repú-

blica- l'índex d'alfabetitzats havia passat del 40, 45% de 1.830 al 90% de 1.900 (Prost, 1.968: 96). Per tant, des del punt de vista de l'ensenyança primària -ja que la secundària no eixamplà substancialment la seva incidència, fins després de la I Guerra- l'escolarització s'havia generalitzat gairebé absolutament, a principis del segle XX (Monés, 1.977: 55).

I així com s'havia suscitat un ampli consens, a l'hora d'atribuir a les deficiències escolars una bona part de la responsabilitat de la desfeta de 1.871, hi hagué, després de la I Guerra, una tendència igualment generalitzada a considerar la victòria sobre els prussians com una revenja de l'escola francesa i a relacionar la mobilització nacional amb els progressos indubtables del desplegament del sistema educatiu francès:

"(...) notre enseignement, à quelque niveau que nous nous placions, n'avait pas failli.

Les maîtres pouvaient être fiers. Il avait porté. Il avait formé des citoyens et des hommes qui avaient su trouver dans l'enseignement civique qui leur avait été donné, le sentiment du sacrifice et l'abnégation pour accomplir une tâche aussi redoutable pour sauver le pays." (Ponteil, 1.966: 332)

Aquesta conclusió no és de cap manera exclusiva d'aquells historiadors de l'educació que, com Ponteil, no amaguen pas la seva veneració per l'èxit assimilista de l'escola francesa, sinó que és compartida -fent-ne una valoració oposada, naturalment- pels estudiosos nord-catalans

del fenomen escolar. Per a Gensane-Payrou, per exemple, la I Guerra fou "la prova evident de l'èxit de la política escolar" (Gensane-Payrou, 1.985: 53), un mits balsàmic per a l'orgull nacionalista, que guariria les nafres de la desfeta de 1.871 i sintetitzaria admirablement els resultats de l'orientació imprimida a l'escola pel règim republicà:

"La primera guerra mundial va veure els soldats marxar a fer la guerra amb la 'fleur au fusil'. Aquesta disposició guerrera preparada materialment pels exercicis militars i moralment pels recursos d'instrucció cívica (terminologia patriòtica dels manuals, cants patriòtics;...) és, al nostre parer, una prova evident de l'èxit d'aquella política." (Gensane-Payrou, 1.985: 64)

Al capdavant, aquesta energia uniformista i centralitzadora del sistema educatiu¹ -que enllaçava amb una de les pulsions bàsiques de l'Administració, considerada en conjunt- no només tenia els seus orígens en l'estrebada revolucionària de 1.789 o en el cesarisme bonapartista, sinó que enllaçava amb la tradició autoritària de l'Ancien Régime, optimitzada i depurada gràcies al discurs revolucionari. El triomf jacobí permetia d'aquesta manera, a principis del segle XX, de combinar el centralisme interior i el colonialisme extern:

(1).- A propòsit d'aquesta febre centralitzadora, que es concretà igualment en l'obligatorietat de programes escolars absolutament detallats i uniformes, hom sol citar l'anècdota d'aquell ministre del II Imperi que, consultant el seu rellotge, podia dir decididament: "En aquesta hora, a la classe, tots els alumnes de l'Imperi expliquen tal pàgina de Virgili."

"C'est pourquoi l'on peut dire que la France a fait ses premières armes de puissance impérialiste sur son propre territoire. Une fois encore ce n'est pas un hasard si la IIIe République est à la fois, et avec la même bonne conscience, la période de la dictature de la langue française dans l'hexagone et celle de la colonisation outre-mer et de la glottophagie qui s'ensuivit." (Calvet, 1.974: 178)

Ara bé, ¿hem de creure realment que la política escolar de Ferry accelerà de forma tan definitiva la difusió de la llengua nacional, entre les classes populars de les comunitats no francòfones? Una nova enquesta, distribuïda entre els ensenyants i recopilada pel Ministeri de la Instrucció Pública, l'any 1.898, mostrava un panorama no gaire més procliu a l'optimisme assimilista que el que s'havia reflexat a l'enquesta de 1.860. Els mestres destacats a Catalunya Nord -un 42% dels quals eren nascuts a Algèria i Occitània- seguien queixant-se amargament del predomini del català. La responsable de l'escola de nenes de La Llagona, per exemple, declarava:

"Il est rare de voir arriver à l'école un enfant qui comprenne le français, ici ou là on ne parle que le catalan (...)" (cit. per Gensane-Payrou, 1.985: 55)

L'inspector general Carré, famós autor de nombrosos manuals per a l'aprenentatge del francès, entre els quals destacava un Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français et qui arrivent en classe no comprenant ni ne sachant parler la langue nationale,

aconsellava de desestimar rotundament i d'entrada qualsevol referència, ni que fos tàctica, a la llengua original dels nens:

"Il n'est pas nécessaire, ni même utile au maître qu'il connaisse la langue des enfants qu'il instruit puisque jamais n'aura besoin d'y recourir en classe... Il y a plus: au point de vue pédagogique il vaudrait mieux qu'il ne la sût pas." (cit. per Planes, 1.978: 80)

Malgrat els consells de Carré -eren els anys en què el germà Savinien aconsellava de servir-se de l'occità per facilitar la deglució del francès- no constituïen un cas aïllat el mestre o la mestra que reconeixien que els resultava impossible de no recórrer al català, per tal de fer algun progrés en l'aprenentatge de la llengua nacional. Segons el mestre de Prunet i Bellpuig,

"Le plus important est d'abord de se faire comprendre. Je commence par les questionner en catalan en leur donnant la traduction française que je leur fais répéter immédiatement. Je leur montre ensuite des objets qui leur sont familiers et je leur en demande le nom. Les enfants donnent toujours le nom en catalan, je leur apprends le nom français..." (cit. per Gensane-Payrou, 1.985: 57)

Tanmateix, no consta que a l'Estat francès li hagués calgut servir-se sistemàticament d'una política de desplaçaments d'ensenyants, implementada a gran escala, per tal d'incrementar el potencial assimilista de les escoles.

Cal no oblidar un factor important, que és l'origen humil

de la majoria dels mestres¹; ensinistrats gratuïtament per l'Es-
 tat, accedien a una posició que començava a ésser econòmica-
 ment interessant i socialment respectada i tendien a assumir
 com a propi aquell apostolat laic que la República els
 proposava. Per tant, no és estrany que acceptessin la respon-
 sabilitat d'un "noble" combat contra la ignorància, que
 passava, naturalment, per la difusió del francès i la res-
 tricció de l'ús de l'occità, del català... sense que aquesta
 determinació es veiés excessivament enterbolida pel fet
 que l'occità o el català fossin llurs pròpies llengües
 maternes:

"Que la mainada que anés a l'escola no sabés
 el francès no tenia importància, els mestres ja s'espavila-
 rien i, de fet, els mestres jugaren un paper considerable
 en la consolidació del mite de la França republicana (...)
 El fet de deixar els mestres al seu departament no cal
 creure que vingui d'una concepció descentralitzadora de
 l'ensenyança, sinó, més aviat, d'una necessitat d'eficàcia.
 Què hauria fet un mestre occità amb uns alumnes bretons
 de primer curs? És clar que si les autoritats feien semblant
 d'ignorar les llengües locals, de fet sabien molt bé que
 existien." (Planes, 1.978: 102, 103)

En definitiva, la I Guerra ha d'ésser considerada
 una fita important, fins i tot un símbol, pel que fa a
 la facilitació de l'aprenentatge i l'ús del francès, però
 no és pas una frontera la rotunditat de la qual sigui conve-
 nient de magnificar. El que és evident, però, és que la

 (1).- L'any 1.880, el 53% dels estudiants de les Escoles
 Normals eren fills de pagesos, el 28'2%, fills d'artesans
 o petits comerciants i el 3'4%, fills d'obriers i treballadors.
 Amb el pas dels anys, s'anà incrementant la proporció de
 fills de treballadors i disminuint la de fills de pagesos
 i petits comerciants, fins arribar, l'any 1.920, al 49'5%,
 9% i 12'5%, respectivament." (vid. Prost, 1.968: 380)

trajectòria de la implantació del sistema escolar francès fou més rectilínia, segura i progressivament accelerada que la del sistema escolar espanyol, per exemple. Sens dubte, el paper de petits però influents notables locals que els mestres francesos començaren a jugar i l'increment de llur prestigi i consideració social -que assolí el punt òptim a mitjans de la dècada dels trenta- propicià, a través de llur ascendent in crescendo sobre els pares, variacions decisives en les normes d'ús lingüístic inculcades als infants i en les pautes de transmissió inter-generacional de la llengua, a Catalunya Nord.

2.4. L'escola a Espanya.

2.4.1. Escola, impostos i servei militar.

El segle XVIII constituí un període àlgid en el procés de secularització iniciat amb el Renaixement. També a Espanya arribaren els aires renovadors en l'educació -tolerats i fins fomentats pel despotisme il·lustrat- de la mà de personatges com el pare Feijoo o Gaspar Melchor de Jovellanos, preocupats per l'erradicació de les supersticions i la ignorància i per la generalització dels "sabers útils". Tanmateix, la innovadora concepció de l'ensenyança com a motor d'un ordre social nou es veuria extraordinàriament mediatitzada -en aquest segle i en el següent- per la debilitat dels sectors burgesos, la qual cosa deixaria

una empremta inesborrable en la vida educativa, social i política de l'Espanya d'aquests dos segles.

En els territoris de la comunitat catalana, la llengua d'ús normal en l'ensenyament era el català, si exceptuem alguns col·legis de caràcter noble, regits pels jesuïtes i ben poca cosa més. En definitiva, el castellà era la llengua del monarca i d'aquelles élites que, realment o simbòlica, més vinculades s'hi sentien. Des del segle XVI, el castellà era també la llengua literària predominant, però aquesta evidència no tenia una importància excessiva en una societat majoritàriament il·letrada.

L'any 1.718, hom constituí definitivament la Universitat de Cervera, a la qual s'atorgà el privilegi d'imprimir i reeditar nombrosos textos escolars, una bona part dels quals -com el Romiatge del venturós pelegrí o el Llibre de bons amonestaments- continuaren imprimint-se en català, que era l'única llengua en què les escoles parroquials podien aconseguir d'ensenyar "de lletra" i "de comptes" a una mínima proporció de la població total. De fet, encara que els Decrets de Nova Planta haguessin disposat de forma explícita la castellanització global de l'ensenyament -que no ho van fer- s'haguessin trobat amb una esfereïdora manca de recursos materials i humans per implementar-la. En realitat, fins el 26 de Juny de 1.768 no es promulgà una Reial Cèdula prohibint l'ús del català a les escoles de primeres

lletres, llatinitat i retòrica i no sembla que aquesta Reial Cèdula o la provisió dictada l'any 1.780 pel comte de Floridablanca -manant que a les escoles s'ensenyés la gramàtica de Reial Acadèmia- haguessin tingut efectes definitius o immediats sobre la castellanització de l'ensenyament primari, ja que la decisió sobre quina llengua calia usar-hi depenia més aviat de la desconeixença de la llengua nacional entre la població i els mestres i del tarannà del municipi o bisbat al qual estava vinculada cada escola:

"Que l'escola fos factor de conservació o abandó de l'idioma no depenia tant de Madrid com de l'actitud de cada bisbe, de cada orde religiós, dels regidors de cada municipi." (Sales, 1.984: 217)

El cas és que si el castellà aconseguia de traure el cap a les aules, no era pas senzill d'obtenir resultats positius immediats i no és estrany que, fins ben avançat el segle XIX, hom recorregués freqüentment al català com a punt de referència per accedir al domini de la llengua nacional. Per tant, **els llibres de text** incloïen informacions sobre el català o eren senzillament bilingües -sembla que aquests començaren a aparèixer, després de la R.C. de 1.768 (vid. Verrié, 1.981)- i es fa difícil de decidir si això era una estratègia per burlar la legalitat o, senzillament, un recurs pedagògic. En els inicis d'aquest capítol, ja m'he referit a l'ambivalència d'aquestes obres i de la florida de diccionaris i gramàtiques bilingües, així com a l'ambigüitat de personatges de la nostra història escolar,

com Ballot i Climent. En aquest sentit, el cas del bisbe Climent és paradigmàtic i sotmetre la seva figura a una mena de quèstionari Proust de la catalanitat no passaria d'ésser un entreteniment tan inofensiu com inútil. Tridentí apassionat, Climent desitjava que l'Església eixamplés significativament l'abast de la seva acció educativa i per tant no oblidava pas que la llengua en què calia adreçar-se a les classes populars era el català, però al mateix temps comprenia que l'esperit de l'època exigia un coneixement efectiu de la llengua nacional, si el que es volia era fer un paper brillant en una societat que començava a renovar-se i on el sostre de les aspiracions individuals el fixarien cada cop menys les limitacions del naixement.

"(...) en casi todas las iglesias de mi Obispado (...) se predica en lengua catalana o lemosina (...) Y como todos sus naturales hablan esta lengua, y no son muchos los del Pueblo que perfectamente entienden otra, comprendo que ni es justo ni posible hacer una novedad (...) Por otra parte, amados hermanos míos, me hago cargo que nuestra lengua, que por muchos siglos fué la de la Corte de los Reyes de Aragón, dexó de serlo cuando esta Corona se unió con la de Castilla... De suerte que, para que los Naturales de estos Reynos se instruyan en las letras y se habiliten para obtener empleos políticos o militares, deben aprender la lengua española." (cit. per Verrié, 1.931: 51-52)

En la primera part d'aquesta declaració, Climent no s'allunyava pas de l'opinió generalitzada dels notables catalans que, com Bastero o Capmany, escrigueren sobre el particular: hom recordava amb emoció i indissimulat orgull els orígens gloriosos del català, però tampoc no es titubjava, a l'hora de confirmar la ineluctable ascensió

del castellà. La unanimitat amb què els notables havien assumit el Discurs de la Necessitat i l'havien fet seu es traduí en una reacció ideològica i pedagògica tan decididament favorable a l'expansió de la llengua nacional que únicament la inexistència palmària d'una Administració i un sistema educatiu eficaços i ben implantats i la feblesa de les pressions homogeneïtzadores permeten d'explicar l'extraordinària lentitud amb què el castellà es generalitzava, durant els segles XVIII i XIX. Per tant, al que hom semblava tendir, en una primera fase, era a una relació aproximadament diglòssica, en què el castellà -com a llengua regalis i de l'Estat- ocupava els àmbits d'ús prestigiosos i predominava com a llengua escrita, mentre que el català constituïa una excel·lent propedèutica per al seu estudi. Com es pot llegir en el Diccionario catalán-castellano-latino d'Esteve, Belvitges i Juglà:

"Por ser el idioma castellano el de la corte de España y de casi todo el reino, y por ser en Cataluña mismo indispensable en los tribunales, en las aulas y academias, y común en los púlpitos (...) se ven los catalanes con tanta frecuencia en la precisión de producirse en castellano (...) no sólo en sus viajes y en sus relaciones con la corte y demás provincias, sino también sin salir de sus casas y en el trato con sus propias gentes, que no es de admirar que sean tan generales los deseos de un diccionario, en que por orden alfabético de las voces y frases del idioma provincial se encuentren las castellanas que les correspondan." (cit. per Riquer i Comas, 1.964: 177)

La Guerra Gran, mantinguda contra el Règim sorgit de la revolució i l'anomenada Guerra del Francès no només

oferiren als catalans la primera oportunitat d'esmolar l'eina com a patriotes espanyols sinó que contribuïren definitivament a consolidar la frontera que els separava dels seus coterranis del nord. Així, mentre aquests feien la seva revàlida com a francesos i elegien, d'acord amb la Constitució, llurs bisbes, els catalans del sud cantaven les Noves Cobles de la Nació Catalana:

"Aquells francesos malvats
són nostres majors contraris
han comès tantes maldats
alevoses i execrables;
Valerosos catalans,
anem tots a la campanya
a defensar nostre Déu,
lleï, pàtria i rei d'Espanya;
han guillotinat son rei,
girat a Déu les espatlles..."

Especialment la Guerra del Francès proporcionà als països que integraven l'Estat espanyol un cúmul d'emocions i raons objectives contundents, a l'hora de sentir-se encara més lligats a la incerta sort de la monarquia i al futur de l'Estat. Un catecisme espanyol, publicat l'any 1.808, formulava i responia una qüestió com la següent:

"-Dime hijo: ¿qué eres tú?
Soy español, por la gracia de Dios.
-¿Qué quiere decir español?
-Hombre de bien.
-¿Cuántas obligaciones tiene un español?
-Tres: Ser cristiano y defender la patria y el rey." (cit. per Díaz-Plaja, 1.983: 59)

D'altra banda, els notables de l'Estat -incllent-hi

els catalans, naturalment- encetaren, a les Corts de Cadis, un discurs i una forma d'entendre el poder íntimament relacionats amb els progressos del liberalisme europeu. La Constitució, jurada el 19 de Març de 1.812, dedícava els articles que anaven del 364 al 379 a la instrucció i disposava l'establiment d'escoles de primeres lletres, així com decretava la uniformitat dels plans d'estudi i la capacitat governamental de supervisar-los i controlar-ne l'aplicació. Les Corts reberen igualment el famós Informe de Quintana -document innovador i digne hereu del rapport de Condorcet i de les Bases para la formació de un Plan General de Instrucción Pública, de Jovellanos- que serví de base als treballs de la Comissió d'Instrucción Pública. La proposta de Quintana -que partia de la convicció que la guerra no només havia destrossat una part substancial de les bases materials del sistema educatiu, sinó que també havia fet desaparèixer tots els obstacles que s'oposaven a la reforma educativa- girava a l'entorn dels eixos següents: uniformitat en els llibres de text i els mètodes, gratuïtat de l'ensenyança pública, divisió en tres nivells de l'ensenyança, predominí de la llengua castellana (enfront del llatí), distinció entre Universitats Majors i col.legis o escoles particulars i creació d'una Direcció General d'Estudis (vid. Viñao, 1.982: 203-205).

L'intent modernitzador burgès que les Corts de Cadis representaren va ésser aixafat, en produir-se el retorn de Ferran VIIè. De fet, les oscil.lacions endèmiques entre les mesures modernitzadores i la intransigència

de la reacció caracteritzaren definitivament la història espanyola del segle XIX i limitaren enormement els avenços de la revolució democràtica burgesa, ja que "la història del segle XIX no és més que una lluita entre les forces de l'Antic Règim, aliades amb una part de la burgesia liberal (moderats), contra la burgesia progressista que en tres ocasions aconseguí el poder". (Ferrer i Muiños, 1.985: 324) Aquesta marca de continuïtat, l'escapament de la revolució burgesa i les interminables guerres civils determinaren, en el cas de l'Estat espanyol, un tempo històric més lent i unes possibilitats d'intervenció més migrades en els afers lingüístics de la població, que constitueixen, segons Pierre Vilar, una de les justificacions més convincents de l'èxit de l'eclosió dels regionalismes. I no només de l'eclosió dels regionalismes, sinó també de la lentitud en els progressos de la difusió de la llengua nacional, naturalment.

"(...) en el segle XIX, l'Estat espanyol no es va situar en la línia dels grans Estats-nacions-potències europees. (...) Espanya, davant les renaixences romàntico-nacionalistes que es produïen en el seu propi sòl, es trobà en una situació que recorda més Austria o Turquia que no pas la França de Jules Ferry o l'Alemanya de Bismark." (Vilar, 1.983: 40)

Durant el primer quart del segle XIX -que englobà un període absolutista, l'anomenat trienni liberal i la reacció subsegüent- l'organització i la implantació de l'escola espanyola no experimentà variacions significatives.

El triomf de Riego propicià la promulgació de la primera llei escolar del segle -el Reglament General de Primera Ensenyança, de 1.821- però els liberals, especialment perquè no disposaven de recursos financers i administratius per desenvolupar una xarxa escolar estatal, no sentiren cap temptació de limitar la predominança absoluta de l'Església, en els nivells primari i secundari de l'ensenyament:

"La insuficiencia de recursos aconsejaba que la enseñanza privada -prácticamente confesional- asumiera la carga de la primera y segunda enseñanza, pero a cambio de limitar drásticamente la libertad respecto de la enseñanza universitaria." (Ministerio de Educación y Ciencia, 1.985, Volumen I: 19-20)

En el període conegut com a "dècada ominosa", es produí una dura reacció autoritària i l'intent de retornar a la situació anterior i al Pla d'Estudis de 1.771, deixà al descobert les profundes esquerdes del sistema educatiu.

Després, l'any 1.834, tot just quan només havia passat un any de la mort de Ferran VIIè i l'esclat de la primera guerra carlina, es creà a Madrid la primera Escola Normal de l'Estat Espanyol (Monés, 1.977: 382). Hom esperava de les Normals una transformació decisiva del perfil del personal ensenyant, sense la qual era senzillament inútil somniar d'estendre la xarxa escolar i fer arribar a tots els ciutadans el seu influx socialitzador i els nombrosos beneficis que hom creia que es derivarien de la instrucció generalitzada. I és que no només la formació dels mestres

era deficientíssima o inexistent, sinó que les mateixes escoles no passaven, en molts casos, d'ésser casalots arruïnats, establies o atris d'església, en els quals s'arreglaven esporàdicament infants de totes les edats i on generalment no es disposava -no ja de llibres, material escolar o pissarres- sinó d'uns humils bancs on encabir aquelles criatures. Les descripcions que alguns homes del XIX han llegat de llurs experiències escolars són realment hòrrides, per bé que no gaire discordants de les inspirades per l'escola francesa o italiana. No s'oblidi que la majoria dels mestres no solia tenir cap mena de titulació, que eren examinats pel mateix municipi que els contractava, que aquest municipi els acordava una retribució generalment minsa i que no sempre es pagava puntualment i que, per tant, es veien sovint obligats a exercir simultàniament oficis d'allò més dispar: caçador, organista, fuster... En el millor dels casos, es tractava d'individus que havien hagut d'interrrompre llurs estudis o que no es trobaven en condicions d'ocupar-se en activitats més lucratives i menys desagradables que haver de posar ordre en una tropa vociferant de xiquets. El testimoni del famós pare Manjón, el fundador de les escoles de l'Ave Maria -que passà per l'escola de Sargentos, Burgos, entre 1.855 i 1.860- és particularment dramàtic i caricaturesc, ahora:

"El maestro de aquella lúgubre i angustiosa escuela era (...) casado y con tres hijos, sin título alguno (...) quien sabía hacer letras, pero sin ortografía; leer, pero sin gusto, y calcular, pero en abstracto, y, solo con números enteros (...) El señor Maestro se sentaba en un sillón

magistral, obra de sus manos, y allí fumaba (...), conversaba con cuantos venían a pasar el rato, salía a tomar el sol y el aire a la calle, encargando a los muchachos que leyeran a voces, y si acaso el guirigay cesaba, él entraba furioso en clase, empuñaba las disciplinas y a todos zurraba hasta ponerles las orejas encarnadas (...) Como la dotación era escasa, el señor Maestro reunía varios cargos y oficios, con los cuales medio vivía, pues era Maestro de Escuela, Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Barbero, Carpintero, Cazador, Pescador, Secretario, Amanuense (...)" (cit. per Turin, 1.967: 77-78)

Però així com a França, en la dècada dels 80, la sort dels mestres havia millorat extraordinàriament, la situació a Espanya progressava molt lentament; tan lentament que a principis del segle XX, hi havia Normals que tenien entre 6 i 25 alumnes i el govern s'interrogava sobre la conveniència de tancar-ne algunes. D'altra banda, l'opinió dels regeneracionistes sobre la qualificació del personal ensenyant no diferia gaire de l'expressada per Manjón, sobre el seu mestre:

"(...) maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio é influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelos; (...)"

Tornant als anys trenta del segle passat, cal dir que se succeïren els cops de timó i els intents més o menys feliços de regular l'activitat educativa. Però no va ésser fins 1.838 que s'aprovà un nou text legal -la Llei d'Instrucció Primària- que tingués una vigència relativament perllongada -va regir fins a la Llei Moyano- i que fes referència a la totalitat de l'ensenyament primari. La Llei d'Instrucció Primària establia una divisió entre

primària elemental i superior i introduïa precisions sobre aspectes diversos de la vida escolar; així, per exemple, regulava noves facetes de l'activitat inspectora, que hom volia fer arribar també a la vida privada i a les conductes extra-acadèmiques dels ensenyants.

En els vint anys transcorreguts entre 1.837 i 1.857, s'anaren apilonant -sobre la base d'anteriors temps- els elements que afavoririen i determinarien l'aparició d'una llei de base que, com la Llei Moyano, constituïria la nervadura de l'edifici educatiu espanyol, en el segle XIX. Just abans d'iniciar-se aquest procés preparatori, s'havien esdevingut dos episodis claus en la història de la consolidació estatal i molt importants, a l'hora d'estendre i assegurar la xarxa educativa nacional. D'una banda, el disseny definitiu i la sanció de la divisió provincial¹, que assentà un tipus d'organització piramidal que permetria a l'Administració de fer sentir a tota la nació -amb més o menys contundència i eficàcia, segons els moments²- la seva existència i les seves atribucions.

(1).- El 30 de Novembre de 1.833 -l'any de l'Oda a la Pàtria, per cert- fou promulgat un decret que restablia definitivament la divisió en províncies. El 22 de Desembre del mateix any, el govern creava la figura del Governador Civil, que resumia l'autoritat dels anteriors Caps Superiors Polítics i Sots-Delegats de Foment, presidia la Diputació Provincial i tenia competències sobre les corporacions locals. L'any 1.835, un nou decret consolidà l'estructura de les diputacions i creà les Junes de Partit.

(2).- No eren només les deficiències dels camins o la manca de recursos financers i humans els factors que dificultaven la implantació de l'administració provincial sinó, sobretot en els primers anys, les gravíssimes perturbacions provocades per les guerres carlines i els vaivens polítics. En la

l'altre, la desamortització de Mendizábal, completada l'any 1.837, que proporcionà edificis i algunes rendes -no sempre adequats els primers, ni sanejades les segones, però edificis i rendes, al capdavant- a la incipient xarxa nacional educativa.

En resum, aquesta contemporaneïtat entre revolució burgesa, desenvolupament educatiu, consolidació administrativa i industrialització constitueix -en moments i amb ritmes diversos- un efectiu desllorigador de la història escolar europea. Les evidències ja han estat destacades pels historiadors, però resulten d'allò més fascinants per a l'observador de l'ús lingüístic si es contempla el desenvolupament d'aquests processos i s'estableix un nou paral·lelisme amb la història de la facilitació de la llengua expansiva i la recessió de la dominada. La major part dels esdeveniments i canvis del segle XIX, procedeixin del camp que procedeixin, acaben encaixant perfectament en un trencaclosques global, regit per principis susceptibles d'ésser descrits, que proporciona un gruix d'informacions vertaderament valuoses, a l'hora d'esbossar una història de la facilitació.

Tornant a la realitat espanyola, per tant, no és gaire difícil de demostrar que l'expansió del castellà,

 història de la Diputació de Lleida (vid. Lladonosa, 1.974), per exemple, no era infreqüent que els diputats no poguessin reunir-se -per por o impediments de desplaçar-se a Lleida, derivats de la situació de guerra oberta o larvada- o que haguessin de fer-ho escortats per la milícia. Ni tampoc que els recaptadors de contribucions s'haguessin de fer protegir per columnes mòbils armades.

el descobriment de l'energia elèctrica, la proliferació de la premsa política, la implantació del sistema mètric, la desaparició dels mossos d'esquadra o l'expansió del ferrocarril -per citar un grapat d'esdeveniments i canvis ben heterogenis- són tots ells fenòmens interdependents que podrien ésser relligats sil.lògicament. **Les Diputacions i els governadors** -a banda de procurar afirmar-se com a entitats representatives i eficaces de l'Estat liberal moderat- concentraren llurs primers esforços en dos fronts principals: l'efectivitat i la modernització del fisc i l'organització dels mecanismes d'incorporació dels ciutadans a la milícia -en els moments més greus de l'amenaça carlina- o a l'exèrcit regular, quan el funcionament de la vida política tendia a normalitzar-se. Ambdues preocupacions eren essencials: la primera, perquè havia de facilitar els recursos per estructurar i mantenir l'Estat modern, amb les seves exigències d'eficàcia, productivitat i cohesió social; la segona, perquè no únicament es tractava de consolidar el braç armat de la nació, sinó també d'enquadrar i esmussar contingents heterogenis d'individus, sacsejats per tensions socials, econòmiques, ideològiques i lingüístiques, cada cop més agudes i perilloses. Es innecessari dir que **si aquestes dues preocupacions essencials no podien ésser resoltes, menys encara hom podia esperar una implantació escolar efectiva.** Una petita Diputació com la de Lleida es trobava amb grans dificultats per fer efectiva la recaptació en temps de pau i en períodes d'inestabilitat, la situació econòmica esdevenia encara més preocupant: si en el mes

de Desembre de 1.837 s'havien recollit 188.770 rals, aquesta quantitat es veia reduïda a 116.930 i 57.513 rals respectivament, en els mesos de Març i Abril de l'any següent (Lladonosa, 1.974, Vol. I: 82). Pel que fa a les quintes -tan difícils d'implantar a tot el Principat, que el servei militar obligatori no s'hi normalitzà fins els primers anys de la Restauració- la situació era francament desoladora, des del punt de vista dels propòsits governamentals:

"El payés catalán, que tan prestamente se enrolaba en los grupos de miquelets durante la guerra de la Independencia, en las partidas de carlistas, en la misma Milicia nacional (...) se aclimatava mal a la condición de soldado. (...) el régimen de quintas era algo desacostumbrado en el país y costó mucho normalizarlo." (Lladonosa, 1.974, Vol. I: 285)

No em sembla arriscat pensar que indicadors com el percentatge de pròfugs o les oscil·lacions dels ingressos fiscals podrien ésser extrapolats i considerats, fins a cert punt, com a aproximacions raonables, paral·leles als desconeguts índexs numèrics de coneixement i ús oral del castellà, durant el segle XIX, en els territoris de la comunitat catalana. Al capdavant, és creïble que un estat que no podia imposar als seus ciutadans el deure patriòtic per excel·lència -el servei de les armes- estigués en condicions de compel·lir-los a aprendre la llengua nacional o d'incorporar-los massivament a una escola poc estesa i mal articulada?

2.4.2. L'etern retorn de la Llei Moyano.

104

En els anys que seguiren a la Llei d'Instrucció Pública i preludiaren l'aparició de la Llei Moyano, es produïren noves transformacions. L'any 1.844, una circular advertia als mestres de l'obligatorietat d'usar l'ortografia de la Reial Acadèmia de la Llengua i l'any següent, un Reial Decret, conegut com a Pla Pidal, estructurava en dos períodes l'ensenyança secundària, per bé que sense dissipar del tot la confusió existent entre aquest nivell i els estudis de la Facultat de Filosofia. ~~El Pla Pidal~~ ~~a pesar de la importància que continuava atorgant al llatí-~~ ~~regulà generosament l'ús del castellà i ambdues llengües~~ ~~esdevingueren l'eix d'uns estudis que continuaven tenint~~ ~~un marcat caràcter literari.~~ El nom d'institut començà a usar-se l'any 1.836 -anteriorment hom parlava de col·legis d'humanitats, d'universitats de província...- i l'any 1.848, gairebé cada capital de província ja disposava d'un centre d'aquestes característiques. Els instituts es mantenien gràcies a les taxes de matrícula, a les rendes heretades dels antics establiments i al subsidi de la diputació corresponent. Les corporacions provincials -que ja contribuïen al manteniment de les Escoles Normals- reclamaven de tant en tant, al govern, la supressió d'aquest institut o d'aquella Normal, quan llur manteniment amenaçava d'arrossegar-les a la bancarrota definitiva.

Finalment, hom arribà a un punt clau en el procés de consolidació legal de l'estructura educativa: ~~l'aprovació,~~ ~~el 9 de Setembre de 1.857,~~ de la Llei General d'Instrucció Pública, més coneguda com a Llei Moyano. Claudio Moyano,

ministre de Foment, la promulgà directament, en virtut de l'autorització parlamentària recollida en una brevíssima Llei de Bases de la Instrucció Pública. La Llei Moyano comprenia un articulat molt dens (307 articles i 7 disposicions transitòries), abastava tots els nivells de l'ensenyament i responia adequadament a la necessitat de relligar i homogeneïtzar l'autèntica allau de disposicions que l'havien precedida i d'assentar les bases del desplegament escolar futur. De fet, si bé és cert que moltes de les previsions de Moyano no s'acompliren efectivament, almenys cal destacar la inusual longevitat d'aquesta llei que no només es consolidà com a autèntic marc referencial de l'educació espanyola en el segle XIX, sinó que -en determinats aspectes i des d'un punt de vista tècnic- continuà vigent fins l'any 1.970, en què s'aprovà la Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa, de J.L. Villar Palasí.

La Llei Moyano establia, entre d'altres punts importants, la gratuïtat per als infants considerats pobres, l'escolaritat obligatòria entre els 6 i 9 anys -a pesar que es reconeixia l'ensenyança domèstica o lliure- i l'obligada utilització de llibres de text inclosos en les llistes aprovades pel govern; consolidava l'estructura tripartita de l'ensenyament i renovava l'obligació que municipis i províncies tenien de mantenir escoles i instituts, respectivament. Pel que fa a l'ensenyança privada -i molt especialment a la religiosa- la llei s'incrvia dins del marc de la política moderada, molt tolerant amb els establiments religio-

563

sos, però sense abdicar de les competències estatals. I finalment, disposava la creació d'una escola de nens i una de nenes per cada 500 habitants i d'una escola primària superior per cada 10.000 habitants. En la realitat -i a pesar de la teòrica severitat que, per exemple, suposava la possibilitat d'imposar penes de presó als pares que no respectessin l'obligatorietat- **el cert és que molts dels punts cabdals de la llei romangueren parcialment o totalment implicats, durant decennis:**

"La inaplicación de la ley de 1.857 es el leitmotiv de todos los discursos algo documentados, hasta 1.901 inclusive. El hecho es tan evidente que algunos diputados, ignorantes de la legislación, llegan a pedir que la obligatoriedad y una gratuidad relativa sean al fin impuestas por la ley (...)" (Turin, 1.967: 83)

Per tant, la implantació escolar i la incorporació generalitzada dels nens a les aules no experimentaren grans progressos. A l'igual que a França i a Itàlia, era freqüent que els xiquets de la classe treballadora participessin -en major o menor grau- en la producció industrial i agrària. D'altra banda, molts dels nens que assistien a l'escola -especialment en els pobles i en les ciutats petites- desco-neixien absolutament o quasi absolutament la llengua nacional, de tal manera que l'expressió "ja llegeix en castellà" s'usava per destacar un elevat aprofitament escolar que, d'altra banda, no necessàriament garantia el domini del castellà oral ni l'ús efectiu i ordinari d'aquesta llengua. Però és evident que no tots arribaven a llegir en castellà

112

i fins i tot quan els mestres estaven capacitats per ensenyar la llengua nacional i servir-se'n en les explicacions -a pesar que sabem que no abundaven els mestres foranis- acabaven ressentint-se d'haver de treballar en presència d'un auditori tan poc motivat, en general, i tan poc permeable a l'adquisició efectiva del castellà. Fins ben avançat el segle XIX, continuaren publicant-se aquells llibres de text que incloïen petits vocabularis catalans -dels quals ja he parlat anteriorment-, amb la voluntat expressa d'ajudar mestres i alumnes a superar les greus dificultats de l'aprenentatge de la llengua nacional (vid. Verrié, 1.981):

"(...) cal tenir present la realitat educativa del segle XIX. La xarxa escolar era totalment insuficient; les escoles eren totes unitàries (...) Tot plegat suposava que l'eficàcia de l'escolarització fos (...) molt dubtosa i, per tant, la castellanització poc efectiva (...)" (Monés, 1.984: 72)

A pesar de no disposar de dades numèriques definitives sobre el coneixement i l'ús del castellà, podem recórrer a indicadors indirectes com l'alfabetització, la implantació administrativa, l'escolarització, l'extrapolació de dades referides a col·lectius dels quals es té una informació més sistemàtica (els cònjuges, els conscrits)... i als testimonis de l'època, fins i tot si no és possible de comprovar-los fefaentment. Segons l'arxiduc Lluís Salvador, per exemple, l'any 1.860, una sisena part dels habitants de Mallorca entenien el castellà (Mulet, 1.984: 165). De fet, una proporció considerable de la població catalano-

parlant romangüé monolingüe, durant tot el segle XIX.

Pel que fa a l'alfabetització, les dades sorgeixen de molt diverses fonts: fiscals, notariais, judicials, contractuals... encara que, molt sovint, sigui la signatura l'únic mitjà de referència de què es disposava (Viñao, 1.984). Els índexs d'analfabetisme no tan sols proporcionen informació referida a la implantació escolar, sinó que també permeten d'aproximar-se a una valoració més objectiva del desconeixement efectiu de la llengua nacional, especialment quan hom disposa de dades separades per a cada zona de l'estat. Si l'any 1.850, el 75% de la població espanyola era analfabeta (De Fort, 1.979), cal pensar que el percentatge de catalans que desconeixien absolutament o parcialment el castellà, no devia ésser gaire inferior, fins i tot encara que admetem que una part de la població analfabeta podia haver-lo après viatjant, gràcies a la proximitat i als contactes amb poblacions de parla castellana, a causa de les freqüents mobilitzacions bèl.liques...

Com moltes d'altres coses, els índexs d'analfabetisme romangueren gairebé inalterats fins a la Restauració i quan començaren a reduir-se, ho feren molt lentament. Turin (1.967: 84) -citant dades oferides pel representant del ministre, en el Congrés Pedagògic de Barcelona, de 1.888- continua referint-se a un 75%, l'any 1.877, però les dades ja permeten de subratllar l'existència d'importants

diferències zonals. En principi, les zones castellano-parlants presentaven índexs d'alfabetització més elevats que aquelles en què el castellà no era la llengua materna predominant, mentre que a l'interior de la comunitat catalana, la relació s'establia entre alfabetització i desenvolupament.

"Si comparem les dades d'alfabetització de diferents contrades de la monarquia espanyola, ens adonarem clarament que la manca de relació entre analfabetisme i desenvolupament socioeconòmic sembla ben clara. En canvi, resulta més evident la relació entre grau d'alfabetització i llengua materna dels que saben llegir i escriure." (Monés, 1.984: 84)

Efectivament, en aquest mateix any, l'analfabetisme a Barcelona se situava -igual que a Castella la Vella i Lleó- dins d'una àmplia franja que oscil·lava entre el 37% i el 60%, mentre que a la resta del Principat anava del 60% al 75% i al País Valencià i les Illes, el percentatge es trobava entre el 75% i el 80% (Turin, 1.967: 85). Deu anys més tard, segons Ferrer i Muiños (1.985), l'índex global del Principat se situava en el 64'16%. Sens dubte, la consideració amb deteniment de tots els índexs coneguts i d'aquells que poguessin ésser deduïts i l'establiment de totes les comparacions possibles, prenent en consideració el major nombre de factors, podria ajudar considerablement a destacar les inflexions en el procés de difusió del castellà i a reconstruir-ne el ritme general, que no fou pas idèntic en tots els territoris de la comunitat.

La represa de la revolució democràtica burgesa,

durant l'anomenat sexenni revolucionari (1.868-1.874), es va caracteritzar, des del punt de vista de l'educació, per un autèntic culte a la llibertat -traduït, l'any 1.868, en l'aprovació de la Llei de Llibertat d'Ensenyança- i per l'optimisme amb què tornava a valorar-se la influència que l'ensenyament havia de tenir en el desenvolupament de l'esperit cívic dels ciutadans. Segons Federico Sanz, "los planteamientos clásicos del mercado libre en la actividad económica (...) se trasladan automáticamente al campo de la enseñanza" (Sanz, 1.985: 314) i així quedava definit un marc legal molt poc intervencionista, que consagrava tota una sèrie de llibertats formals: de càtedra, de creació de centres, de manera de combinar i seguir els estudis... Així mateix, es va aprovar un nou Pla d'Estudis per a la Segona Ensenyança que oferia la possibilitat de seguir un batxillerat amb o sense llatí. En qualsevol dels casos, es reduïa considerablement el temps consagrat al llatí, mentre que es potenciava i estimulava l'estudi autònom de la llengua nacional.

"La lengua nacional ya no será un añadido o complemento del latín, estudiado en función de éste, sino que se cultivará como instrumento de comunicación hablada y escrita, al tiempo que se reivindican de manera autónoma las glorias literarias castellanas." (Sanz, 1.985: 338)

Com se sap, el sexenni es va veure truncat per l'esfondrament de la brevíssima experiència republicana de 1.873. La Restauració, basada en una constitució de consens -la de 1.876- no va aconseguir fàcilment la pacifica-

ció escolar. Protegí notablement l'ensenyança religiosa, aprovant mesures com el Decret Toreno, de 1.879, que equiparava els religiosos als professors titulats, o el Decret Pidal, de 1.885, que concedia nous avantatges a l'ensenyança impartida pels ordes religiosos, que iniciaren un fortíssim desplegament humà i material, especialment a les zones urbanes¹. Els ordes religiosos no es trobaven tan vinculats a la llengua del país com el clergat regular i generalment constituïren una força expansiva i difusora del castellà, especialment entre les classes mitjanes, a les quals anava especialment destinada l'ensenyança secundària. Pel que fa a la primària, la formació dels mestres no havia millorat sensiblement i les Escoles Normals acollien un nombre tan baix d'alumnes que algunes estigueren a punt d'ésser tancades. Finalment, l'any 1.886, l'Estat -que fins aleshores havia limitat les seves obligacions financeres, gairebé exclusivament a l'ensenyança superior- es va fer càrrec del manteniment de les Escoles Normals. A l'any següent, es prengué idèntica mesura en relació a l'ensenyament secundari. D'aquesta manera, no només es garantia un pagament regular del professorat i una certa estabilitat en el funcionament dels centres, sinó que les economies provincials es veien deslliurades d'una càrrega que sempre els havia resultat molt difícil de suportar.

(1).- S'ha de pensar que l'ensenyament secundari estatal era profundament dimissionari, de tal manera que els ordes religiosos dominaven sense inquietuds aquest nivell. L'any 1.899, el 89'3% dels estudiants de batxillerat corresponien a l'ensenyança privada (Monés, 1.977)

■

A mesura que s'acostava la fi del segle, la preocupació pública i privada per l'estat de l'educació anà in crescendo. D'una forma molt especial, l'ensulsiada de 1.898 desfermà una intensa reacció nacionalista i patriòtica, predicada pels intel·lectuals regeneracionistes. Com havia ocorregut a França, després que fos vençuda pels prussians, la insuficient i escassament implantada escola espanyola va ésser assenyalada, de forma gairebé unànime, com una de les raons profundes del desastre. Joaquín Costa es va destacar especialment, a l'hora de reclamar una profunda reforma i la creació d'un departament ministerial específic que aglutinés esforços i va establir les bases de la proposta pedagògica del regeneracionisme, adreçant-se preferentment a societats comercials o econòmiques emprenedores, més que al govern: a l'Assemblea Nacional de Productors de Saragossa, a la Cambra Agrícola de l'Alt Aragó, al Cercle de la Unió Mercantil de Madrid...

2.4.3. Deficiències i insuficiències de l'escola espanyola en el segle XX.

Eren molts els aspectes en què, a principis del segle XX, el sistema educatiu patia mancances molt greus i tendia a distanciar-se cada cop més d'allò que s'anava perfilant com l'estàndard educatiu dels països avançats: obligatorietat, gratuïtat, neutralisme religiós, formació pedagògica dels ensenyants... Cada cop es feia més evident que l'estructura escolar de què la nació disposava no estava

en condicions d'assumir les mateixes responsabilitats que l'escola francesa havia fet seves, en el període de la III República.

Certament, es va produir una reacció important en la societat espanyola, que pressionava els governs de la Restauració per tal que adoptessin mesures urgents i adequades a la ineludible reforma del sistema. L'educació espanyola havia estat adscrita, a partir de 1.832, als ministeris de Foment General del Regne, Interior, Governació, Comerç, Instrucció i Obres Públiques, Gràcia i Justícia i des de 1.856, a Foment. L'any 1.900, aquest ministeri desaparegué i va ésser substituït per dos departaments nous: Agricultura, Indústria, Comerç i Obres Públiques, d'una banda i de l'altra, Instrucció Pública i Belles Arts, amb la qual cosa s'assolia un objectiu que els estaments pedagògics ja s'havien fixat en el segle XIX i es donava resposta a la intensa campanya impulsada per Joaquín Costa. El primer titular del nou ministeri fou Antonio García Alix, substituït al cap d'uns mesos per Romanones i entre l'obra de tots dos -conservador el primer i liberal el segon- s'establí una relació de continuïtat absolutament inusual, vistos els precedents de la política escolar del segle anterior.

L'any 1.901, Romanones aconseguia de fer aprovar una llei sobre el pagament directe dels mestres per part de l'Estat, a pesar de l'oposició conservadora i dels terrati-

531

nents que no es resignaven a perdre el mitjà més efectiu de coacció sobre el personal ensenyant que tenien. En la seva intervenció davant del Congrés, Romanones afirmà que en quaranta províncies els sous es pagaven amb retard o no es pagaven i relacionà l'estabilitat econòmica dels mestres amb l'eficàcia de l'educació nacional:

"Mi finalidad se reduce a una sola cosa: tener maestros. Para eso quiero ante todo que se les pague, porque mientras no se les pague, no se podrá tener maestros: carecemos del factor esencial para la educación nacional." (Turin, 1.967: 333)

Però els greus problemes de l'educació no eren deguts exclusivament a les mancances pressupostàries, però bé que aquestes eren realment importants i provocaven deficiències greus¹. Segons Monés (1.977), s'han de considerar altres desajustaments i situacions conflictives: la centralització excessiva, la manca d'un interès genuí per la gestió educativa, la predominança de les escoles unitàries (amb la subsegüent desorganització), la ineficàcia dels mètodes d'ensenyança, la voluntat uniformista que no distingia entre escola rural i escola urbana i l'excés de zel en la utilització del sistema educatiu com a arma ideològica, per part dels uns i dels altres. Els vint mesos del ministeri Romanones foren mesos de gran activitat i reformes incessants,

(1).- El pressupost de defensa era nou vegades i mitja més gran que el d'educació, que només arribava a l'1'5% de la renda nacional.

però el desfasament educacional era excessiu i no podia remuntar-se d'un sol cop de timó.

L'escola amb què l'Estat espanyol arribà al segle XX no estava en condicions d'assumir amb garanties l'esforç uniformitzador que el predomini burgès necessitava i que a França, per exemple, començava a produir resultats brillants. Encara que acceptem que l'ús del castellà s'havia normalitzat en tots els nivells educatius (Monés, 1.978), convé no desorbitar la capacitat difusora que aquests tenien de la llengua nacional, ni la influència que exercien sobre l'entorn social, ja que les taxes d'escolarització eren baixes, la dotació material i humana se situava bastant per sota dels estàndards mínims i els índexs d'analfabetisme, per contra, es reduïen molt lentament.

Començant per l'escolarització, cal dir que era realment molt baixa. A pesar de l'obligatorietat decretada per la Llei Moyano i de la prohibició teòrica del treball dels menors -que datava de 1.878-, dels 3.794.952 nens en edat escolar que hi havia l'any 1.901, 1.617.323 anaven a l'escola i 2.177.628 no estaven escolaritzats, segons dades aportades per Turin (1.967: 84). D'altra banda, aquests índexs progressaren lentament: per exemple, segons Carbonell i Monés (1.978), l'any 1.916 un 25% dels nens de Barcelona no assistien a l'escola primària.

15

Parlant d'analfabetisme, veurem com els percentatges adduïts pels diferents autors no coincideixen, però resulten tots considerablement elevats: 59'35% (Ferrer i Muñíos, 1.985); 63% (Turin, 1.967); 68% (Macías, 1.899); 58'7% (cit. per De Mauro, 1.984); 45'27% (Carbonell i Monés, 1.978). Segons aquests darrers autors, l'analfabetisme continuà reduint-se, al llarg del segle XX, però mantingué uns percentatges que contrastaven fortament amb els que corresponien als estats europeus més desenvolupats: 40'03% (1.910); 34'82% (1.920); 25'91% (1.930); 18'68% (1.940). Si consideràvem zones aïllades o poc desenvolupades de la comunitat catalana, trobaríem encara percentatges molt més elevats, com aquest 75% de Mallorca, l'any 1.904 (Mulet, 1.984). Com és de suposar, en aquests casos, l'analfabetisme femení era superior al dels homes -54'03% contra 36'08%, l'any 1.900- i no és d'estranyar, car a més a més de la reclusió casolana de la majoria de les dones, és evident que l'Estat espanyol -i en això coincidí amb la postura inicial de tots els estats europeus- va trigar molt a ocupar-se seriosament de la instrucció femenina.

Cal parlar també de l'exigüitat numèrica de la classe ensenyant, de tal manera que qualsevol increment en l'escolarització agreujava automàticament la massificació a les aules. L'any 1.899, hom disposava d'un mestre per cada 955 habitants, mentre que a França, la relació era d'un a 290. D'altra banda, no s'ha d'oblidar tampoc l'escassa

matrícula de les Normals i la situació d'estretor econòmica, llindant amb la pobresa, de la major part dels ensenyants. El problema de la massificació escolar, però, no depenia tant del nombre d'escoles -hom havia passat de les 24.118 de 1.908, a les 30.904 de 1.928 (Carbonell i Monés, 1.977: 61)- com del fet que la immensa majoria d'aquestes escoles eren unitàries:

"La cosa greu, doncs, no era el nombre d'escoles, sinó que totes aquestes escoles eren unitàries; fins el 1.898 no consta a la legislació escolar espanyola la graduació i fins a la llei Alba (19-IX-1.918) no es comença a fer alguna cosa positiva en aquest sentit, tot i que a la vetlla de la proclamació de la República el percentatge d'escoles graduades era mínim (...)" (Carbonell i Monés, 1.977: 63)

En síntesi, es pot assegurar que a principis d'aquest segle, la pràctica totalitat de les forces polítiques i la majoria dels grups de pressió havien fet seva la convicció que calia generalitzar els beneficis de la instrucció, però no s'havia arribat a cap pacte sobre com això havia de plasmar-se en la realitat. De fet, una bona part dels punts conflictius a l'entorn del qual s'havien suscitat les polèmiques escolars europees del segle XIX (neutralitat religiosa, necessitat de l'ensenyament tècnic, gratuïtat...), no havien quedat resolts a l'Estat espanyol i per tant, foren transferits gairebé íntegres al segle XX, per la qual cosa esclataren amb virulència i agreujaren encara més una situació política que tendia a radicalitzar-se i que es desestabilitzava fàcilment. L'herència deixada

pel segle XIX, doncs, no afavoria gairebé en res qualsevol intent de sistematitzar i modernitzar l'estructura educativa:

"(...) el siglo XIX, pródigo en acontecimientos de toda índole, no supo o no pudo superar sus propias contradicciones sociales, políticas, religiosas e incluso económicas, y que, por tanto, se mostró incapacitado para ofrecer un montaje básico sobre el cual configurar la estructura educativa del país." (Molero, 1.977: 20)

Per tant, el sistema escolar espanyol no estava suficientment implantat ni era suficientment efectiu com per garantir efectivament un nivell de difusió de la llengua nacional que n'assegurés el coneixement i l'ús. La II República assajà una "nacionalització" de la cultura i de les institucions docents que hom ha mitificat sovint, ja que el temps de què disposà fou extraordinàriament curt. En general, el punt òptim pel que fa a la facilitació del coneixement i l'ús de la llengua nacional, no s'assolí pas abans de l'experiència republicana i, en alguns casos, hom diria que coincidí amb l'expansió econòmica i el desplegament educatiu dels anys seixanta.

2.5. En síntesi.

En aquest darrer capítol, he descrit a grans trets els aspectes més destacats i decisius del procés de modernització, en els tres estats que a principis del segle XVIII ja administraven els diferents territoris que constitueixen la comunitat lingüística catalana. Més exacta-

ment, es tractava de subratllar episodis, dates i informacions que poguessin ésser considerades fites importants en el procés de desenvolupament i implantació del sistema escolar modern, així com de relacionar aquells indicis que més tinguessin a veure amb el procés de maduració dels respectius estats.

Si bé és cert que la pèrdua de la independència política i la fragmentació territorial de l'antiga Corona d'Aragó foren episodis anteriors a la Revolució de 1.789, no es pot perdre de vista -com s'ha repetit en diverses ocasions- que en l'Ancien Régime era la figura del monarca -carismàtica i poderosa a l'ensem- la que reunia un conjunt de fidelitats i submissió territorials heterogènies. A partir i a conseqüència de les revolucions francesa i industrial, un cúmul de profundes transformacions polítiques i socio-econòmiques sotragaren totes les estructures i imposaren canvis decisius en la vida social i en l'organització dels pobles europeus. Una classe social emergent -la burgesia- s'apoderà dels ressorts del poder econòmic i impulsà, amb major o menor fortuna i decisió, segons els països, la consolidació d'un sistema polític més afí i més adequat a les necessitats de la nova situació. Aquest sistema -que era la democràcia burgesa- es demostrà que podia adaptar-se a combinacions diverses, més o menys genuïnes, que anaven des de la monarquia parlamentària a la república. I com que la nova situació alterà profundament l'equilibri de forces que garantien la cohesió estatal

53

i la pau social en l'Antic Règim, calgué desenvolupar noves lleialtats i devocions que encimbellaren el patriotisme com a valor suprem de l'Estat-nació. El patriotisme era una emoció moderna. Bernard Shaw va posar-la en boca de Joana d'Arc, quan es referia als soldats anglesos com a homes d'una sola parla i d'un sol país. Per contra, en la resposta irada del seu interlocutor, el capità Robert de Baudricourt, batejava l'esperit delfeudatari:

"Qui t'ha ficat aquests disbarats al cap? que no saps que els militars estan subjectes a llur senyor feudal i que ni ells ni tu n'haveu de fer res si el senyor és el duc de Borgonya o el rei d'Anglaterra o el rei de França? I què té a veure el seu llenguatge en tot això?"

Però no es tractava únicament d'emocions desvetllades i sostingudes. Transformacions ben objectives i decisòries, com la constitució d'un mercat nacional, la consolidació administrativa, la tecnificació de les activitats productives, la urbanització, l'aparició dels mitjans de difusió i la divulgació de la instrucció pública facilitaren l'expansió de la llengua nacional -és a dir, d'aquella llengua que hom vinculà estretament a l'Estat i les seves competències-, al mateix temps que es decidia la condició de supèrflues de les llengües "regionals". Aquesta ideologia es plasmà, a partir de mitjans del segle XVIII, en el que s'ha anomenat Discurs de la Necessitat.

He dedicat aquest capítol a observar la recessió del català des d'una posició infreqüent però que s'ha revelat, crec jo, raonable i metodològicament rendible, fent-ho

111

des del punt de vista de l'expansió de les llengües nacionals de cadascun dels tres estats: italià, francès i espanyol. Penso que s'ha demostrat que els diferents ritmes en la recessió no depenien tant de la resistència oposada al desplaçament per la part afectada de la nostra comunitat com de l'eficàcia i de la velocitat amb què els estats respectius difongueren i imposaren la que havia estat definitivament assenyalada com llur llengua nacional. Hem vist, per tant, com d'aquestes dues operacions -difondre i imposar- la primera era més important i concloent que la segona, a l'hora d'entendre i explicar perquè el català reculava, ací o allà, amb major o menor embranzida. Breument: el quid de la qüestió no es trobava tant en l'arxifamosíssim decret de l'anell o en les malvestats derivades de l'animadversió borbònica, com en el sou, la consideració social i la preparació dels mestres o en la regularitat amb què les quintes s'incorporaven als exèrcits nacionals.

La peripècia històrica dels tres estats en els segles XVIII i XIX determinà decisivament el ritme i les característiques que en cada cas adoptà la difusió de la llengua nacional. No es podien improvisar pas les condicions de diversa índole que, compromeses amb la dinàmica de la difusió social de la llengua expansiva, n'afavorien el coneixement actiu i passiu i que he denominat facilitació. Deseixir-se d'una llengua implica, com és evident, la necessitat d'adoptar-ne una altra, en un procés desvetllat per

334

la conjunció d'una sèrie de circumstàncies objectives: la mobilitat social, l'efectivitat de l'escolarització, els desplaçaments, la incorporació a l'exèrcit, la unificació del mercat de treball... El punt òptim de facilitació del coneixement i l'ús de la llengua nacional s'assolí -especialment des del punt de vista d'efectivitat i implantació de les institucions educatives- al llarg d'una franja cronològica relativament elàstica que abastaria els quaranta anys transcorreguts entre la fi de la I Guerra i l'inici de la sisena dècada del segle XX.

Naturalment, els decalatges històrics de la recessió lingüística del català a Itàlia, França i Espanya no només mantingueren una estreta relació amb cada ritme d'implantació escolar, sinó també amb les característiques dels respectius processos de modernització i amb els esdeveniments i situacions que els determinen.

Es evident que les comparacions, més que odioses són arriscades, especialment quan el que es compara són variables no quantificades o quan la valoració de determinats esdeveniments remolca inevitablement un feix indestruïble d'emocions i avaluacions subjectives. D'altra banda, comparar la història de la implantació escolar en els tres estats plantejava alguns problemes de desequilibri en la informació. En el cas d'Espanya i França, el volum de dades que es pot arribar a acumular és relativament similar, per bé que la comunitat catalana a l'Estat espanyol té un pes

demogràfic i una significació històrica que la comunitat nord-catalana, per raons òbvies, no ha arribat a tenir mai, dins l'Estat francès i això fa que les referències concretes sovintegin més en el primer cas que en el segon. Pel que fa a l'Alguer, s'ha de tenir present que no ha estat històricament una ciutat sarda, sinó que ha mantingut, fins al segle XX, un estatut específic, derivat de les peculiaritats de la seva vinculació a la Corona d'Aragó i que un cop estroncades -i, fins i tot, gairebé oblidades- les seves relacions amb la resta de la comunitat conservà, durant molts anys, tot el caràcter d'un microcosmos social i lingüístic definit sovint per oposició al món pastoral de la Sardenya interior. Per tant, al mateix temps que una caracterització històrica i sociològica tan precises delimiten un món tan petit que pot ésser sotmès a una exploració quasibé exhaustiva, això també implica una relativització preventiva, a l'hora d'extrapolar els esdeveniments educatius i de tot tipus de l'Estat italià i, fins i tot, de la mateixa illa de Sardenya. Com que aquesta precaució, entre d'altres consideracions adduïdes en el seu moment, va generar tot un apartat del tercer capítol (*4), caldrà tenir-lo molt en compte, sempre que es faci referència a l'educació italiana i, molt especialment, a la part corresponent al segle XIX.

Recordem que la meua hipòtesi inicial era que no hi havia raons objectives per suposar que la lleialtat lingüística dels parlants del català a França, Espanya i Itàlia podia divergir sensiblement ab ovo i que, per

tant, calia arribar a la conclusió que els decalatges, pel que fa a la recessió lingüística, entre els diferents països de parla catalana eren explicables prenent en consideració l'existència d'asincronismes evidents, pel que fa a la modernització dels estats respectius, a l'eficàcia de la implementació escolar i al moment històric en què s'assolí l'índex màxim de facilitació.

La jove Itàlia del darrer terç del segle XIX necessità temps i grans esforços per plasmar en un Estat modern i una societat civil cohesionada, les utopies del Risorgimento. El panorama escolar era desolador; l'any 1.861, l'analfabetisme assolía el 78% (De Mauro, 1.984: 43) i l'escolarització avançava molt lentament, especialment al sud i a les illes, on les paupèrrimes condicions de vida destorbaven l'assistència a classe.

En general, però, la preocupació inicial de l'escola italiana -en un país d'elevada diversitat dialectal i on, per contra, els espais al·loglots eren de dimensions reduïdes- fou, forçosament, la generalització de l'italià unitari, més que l'assimilació dels sards, els catalans o els francòfons.

Pel que fa a la implantació escolar, la Llei d'Instrucció Pública del comte Gabrio Casati -promulgada l'any 1.859, al Piemont, i estesa posteriorment a tots

els territoris del nou Estat- va ésser excessivament impacient i ambiciosa, mentre que la llei Coppino, per a l'obligatorietat de la instrucció elemental, data de 1.877.

Entre 1.861 i 1.921, el percentatge de catalano-parlants a l'Alguer s'incrementà de forma constant -ben al contrari del que aleshores ocorria a França- i passà del 83'57% al 99'64% (Grossman, 1.933: 13). En aquest cas, l'índex òptim de facilitació de l'italià no s'assolí fins a la dècada dels seixanta, en el nostre segle, quan es desvetllaren una sèrie de transformacions que van somoure les estructures ciutadanes i els hàbits dels algueresos: promoció del turisme massiu, industrialització, creixement del sector terciari, instal·lació massiva de sards i italics... Finalment, 1.961, amb la reforma de l'escola mitjana inferior, marcà l'inici d'un procés accelerat de reducció de l'analfabetisme i -de retruc- del nombre de parlants de l'alguerès.

A França, la Convenció assentà les bases de l'escola obligatòria francòfona, amb la llei de 1.793: eixorca i inaplicable, és cert, però que anticipà els principis sobre els quals la llei Guizot inicià la construcció d'un sistema escolar exhaustiu, completada, entre 1.881 i 1.886, per les lleis que féu aprovar Jules Ferry; lleis que establiren definitivament la laïcitat, l'obligatorietat i la gratuïtat de l'ensenyament, entre els sis i tretze anys i sense discri-

minació de sexes. Simultàniament, els governs que se succeïren incrementaren ininterrompudament la xarxa docent estatal i els pressupostos que havien de subvencionar-la.

La francesització de les classes populars -especialment al camp- no fou, però, una tasca senzilla ni instantània. Contrastant a una enquesta ministerial de 1.860 (Cholvy, 1.978), els mestres de les viles nord-catalanes encara podien queixar-se amargament del fet que el francès era una llengua absolutament desconeguda, per als infants amb els quals bregaven.

Tanmateix, l'escola francesa recorregué una corba ascendent, al llarg del segle XIX; entre d'altres motius, gràcies a la maquinària administrativa ideada per Bonaparte, que assegurà a l'Estat una inintermitència i una eficàcia gairebé insuperables. La taxa d'analfabetisme anà disminuint, a mesura que s'escolava el segle, de tal manera que l'any 1.901, assolí només el 16'5%, mentre que a Itàlia no baixava del 48% i a Espanya oscil·lava -segons els autors- entre el 58'7% (De Mauro, 1.984: 343) i el 63% (Turin, 1.967: 317). D'altra banda, especialment a partir de la III República, el patriotisme i, en menor mesura, l'anticlericalisme, esdevingueren dues forces motrius anivelladores de primera magnitud, que incrementaren encara més llur força, després de la I Guerra. Fou justament en el període comprès entre les lleis de Jules Ferry i l'esmentada postguerra, que l'índex de facilitació del francès se situà en el seu nivell

òptim.

En el segle XIX, l'Estat espanyol ni es va situar en la línia de les potències europees, ni va estar en condicions d'emular la fúria centralitzadora i assimilista de l'administració francesa; la inestabilitat política crònica, les guerres civils, l'escapçament de la revolució burgesa i els conflictes de tota mena el condemnaren a deambular dins d'uns paràmetres molt similars als de Turquia o Austria (Vilar, 1.983: 40).

Els preludis del sistema educatiu espanyol daten de 1.838 -any de la Llei d'Instrucció Primària, Elemental i Superior- i la consolidació, de 1.857, quan fou aprovada la Llei General d'Instrucció Pública, de Claudio Moyano, que establí l'obligatorietat de l'ensenyament, entre els sis i nou anys.

Al llarg de tot el segle XIX, però, l'eficàcia de l'escola espanyola fou extraordinàriament minsa. Les escoles -que difícilment podien ésser mantingudes pels ajuntaments- no eren, sovint, més que casalots inadequats, mentre que la majoria dels mestres no posseïa cap titulació -a pesar que les normals romanien mig buides- i cobraven poc i amb retards considerables. Fins a l'any 1.900, l'administració no va ésser capaç de crear un Ministeri d'Instrucció Pública i Belles Arts; en aquest mateix any, el pressupost de defensa era nou vegades superior al d'educació. En aquestes

circumstàncies, no és d'estranyar que l'any 1.877, entre el 75% i el 86% de la població del País Valencià i de les Illes fou analfabeta (Turin, 1.967: 84), ni que l'any 1.901, d'un total de 3.794.952 nens en edat escolar, només 1.617.323 assistissin regularment a les classes.

L'escola espanyola, doncs, s'enfrontà al segle XX en unes condicions radicalment diferents a les de l'escola francesa. No ens allunyarem gaire de la realitat, doncs, si afirmem que l'índex òptim de facilitació no s'havia assolit pas íntegrament, en el primer terç del segle actual.