

# LES PERSPECTIVES NACIONALISTA I INTERNACIONALISTA EN LA INTERPRETACIÓ DEL FET EDUCATIU

El moment polític-educatiu viscut arreu del món i el fet autonòmic desenvolupat a l'Estat espanyol constitueixen una avinentesa gens menyspreable per a aquesta reflexió.

Les perspectives nacionalista i internacionalista suposen i exigeixen una revisió profunda a l'àmbit educatiu dels objectius —a curt i a llarg terminis— de l'educació; dels continguts —es poden confeccionar i treballar amb un o altres criteris—, i de l'organització educativa global —la infraestructura administrativa de l'educació, el nomenament i trasllat del professorat, les competències dels governs locals, nacionals, estatals i supraestatals, el fet lingüístic en relació a l'educació, etc... D'altra banda, i com a anàlisi terminològica prèvia, cal interpretar correctament les perspectives nacionalista i internacionalista en relació al fet educatiu.

## 1.— LA PERSPECTIVA INTERNACIONALISTA

El newsletter número 5 de la CESE (Comparative Education Society in Europe) conté una col·laboració de Sarella Henríquez, de la Universitat de Vincennes, que sota el títol "Autour du concept d'internationalisation en education", resumeix, analitza i comenta —des del punt de vista personal— les diferents posicions adoptades a la IX Conferència de la Societat Europea d'Educació Comparada, que es celebrà a València, Universitat Politècnica, des del 28 de juny de 1979. Aquestes posicions foren diverses i fins i tot contràries, de tal forma que es poden agrupar —en síntesi i deixant les posicions eclèctiques— en dos grups:

- a) les que justifiquen i legitimen el concepte d'internacionalització de l'educació, i
- b) les que adopten una actitud crítica en front del concepte d'internacionalització de models educatius i que denuncien la influència de les institucions internacionals sobre la política educativa dels països pobres.

En el grup a) s'hi podrien incloure la tèsi presentada per Blat Jimeno<sup>1</sup> sota el títol

<sup>1</sup> D. José Blat Jimeno fou, des de l'any 1947 fins a l'any 1951, Inspector de Cap d'Ensenyament Primari a les Illes Balears, promovent activitats renovadores entre els mestres i deixant un record d'eficàcia i bona professionalitat. Amb posterioritat ha estat Inspector Central, Expert de la UNESCO i Director General d'Ensenyament Bàsic durant l'any 1976. Prengué part molt decisiva en la confecció del Llibre Blanc del Ministeri d'Educació i Ciència, publicat l'any 1969.

"L'influence de l'UNESCO sur les politiques nationales d'éducation". Segons el seu criteri, l'ajut internacional hauria d'ésser una col·laboració mútua fomentada en un desenvolupament intern i en la creativitat nacional. Ara bé —i sempre segons S. Henríquez— el Sr. Blat no preveu la forma com l'estructura de la UNESCO pot evitar la imposició dels models de desenvolupament social que no corresponen a les particularitats de cada país i la influència d'una forma negativa en el desenvolupament intern i en la creativitat nacionals. Segons S. Marklund, coincidint en la mateixa posició, "la internacionalització de l'educació constitueix un interès nacional", i el concepte de internacionalització no pot ésser comprès si no es considera la desnacionalització, justificant aquesta idea per l'existència de necessitats essencials de l'home que són universals i, en aquest sentit, la internacionalització de l'educació constitueix un camí desitjable si s'estableixen objectius o metes d'internacionalització de les actituds, coneixements, capacitats i conflictes. Aquests arguments són contestats per l'autora de la col·laboració esmentada dient que la intervenció dels Organismes Internacionals no pot ésser, en general, neutra, pel fet de dependre del finançament dels països més desenvolupats que mantenen, d'aquesta forma, la seva dominació econòmica, política i cultural. D'altra banda, la internacionalització de l'educació ha de començar per una anàlisi de les realitats històriques, socio-culturals i geogràfiques dels països, i mai podrà ésser homogènia ja que les societats humanes no ho són dins la seva estructura econòmica i social, i menys encara, dins les seves tradicions culturals.

En el grup b) s'hi trobarien M. Carnoy, de la Universitat de Stanford i Pierre Furter<sup>2</sup>, de la Universitat de Genebra. Segons Carnoy, solament tenint en compte els models de desenvolupament i els models de teories de l'Estat, es pot arribar a una interpretació del paper dels Organismes Internacionals en relació a la seva influència a nivell internacional. Ell el·labora tres models explicatius en el sentit abans esmentat, que partien 1) de l'anàlisi del context del sistema econòmic internacional; 2) de l'anàlisi del context de l'Estat nacional, i 3) de l'anàlisi del context de la interacció entre Estats. Insisteix Carnoy "en el fet de que els Organismes Internacionals no són organismes realment autònoms, ja que guarden els interessos del

<sup>2</sup> El Professor Pierre Furter és vice-president de la Societat Europea d'Educació Comparada.

per JAUME OLIVER

centre i de les classes dominants dels països dependents. La ideologia dels Organismes Internacionals està ben definida, segons els casos, i és sistemàticament imposada als països dependents. Els experts dels Organismes Internacionals treballen en el context de les lluites nacionals dels països dependents i adopten una posició molt concreta sota d'una aparent neutralitat". Segons Carnoy, "el paper dels Organismes Internacionals dins els canvis educatius dels països pobres és el de influenciar aquests canvis per tal de donar-lis una certa orientació que respongui als interessos de la burgesia transnacional dels països desenvolupats i de la burgesia nacional dels països en procés de desenvolupament. Les recomanacions formulades, el tipus de planificació i el tipus de finançament disponible per a l'educació han d'estar d'acord amb el concepte capitalista transnacional de la divisió internacional del treball, però ha de reconèixer a la burgesia dels països en procés de desenvolupament". Malgrat Carnoy parteix fonamentalment de la contradicció "dominant-dominat", són absents del seu model explicatiu altres contradiccions secundàries que expliquen certes situacions històriques dels Països del Tercer Món, per exemple, les cultures nacionals, les ètnies, les religions, les tradicions, etc...

Pierre Furter, a la seva ponència "Les relations transnationales sur les systèmes nationaux d'éducation" és encara més concret i directe. Segons ell, la situació actual és conseqüència no solament del passat colonial sinó també, i sobre tot, de les enormes pressions del nou ordre econòmic mundial. La realitat, i aquest constitueix el problema més important, és que aquest sistema transnacional és essencialment desigualitari perquè és inherent al sistema capitalista; té necessitat de les desigualtats per desenvolupar-se. Aquest és el motiu pel qual el sistema transnacional se oposa a l'el·laboració d'un nou ordre econòmic mundial més just i més igualitari. Aquesta situació —continua el Professor Furter— és lligada per una ideologia del progrés, del canvi i de la modernització sense tenir en compte la identitat de cada nació. Els Organismes Internacionals en matèria d'educació, malgrat defensen el principi d'una política educativa al servei d'una política nacional de desenvolupament, de fet actuen per imitació de models imposats per normes "internacionals" i lligades per mètodes que tenen valor solament al país d'origen.

Aquestes posicions davant la internacionalització del fet educatiu —posicions contradictòries

que exigeixen un acurat estudi de les conclusions on ha arribat cada un dels seus representants i de cada un dels països dominats, tan de influència capitalista com socialista— ens obren uns horitzons d'actitud crítica, de comprensió de les relacions transnacionals en el seu context econòmic, cultural i tecnològic, i d'actitud comparativista i, àdhuc prospectiva, que necessàriament ha de defugir la ingenuïtat o la metodologia d'estudi del fet educatiu com si es tractàs d'un fenomen aseptíctic de laboratori. En terminologia sistemàtica diríem que de cap manera es podria arribar a una correcta interpretació dels sistemes educatius (nacionals) sense la perspectiva del suprasistema (la internacionalització del fet educatiu), on l'estructura (o superestructura) educativa no és més que un medi de reproducció de la superestructura social global. I és també després de l'anàlisi de la perspectiva internacionalista quan es pot plantejar l'estudi de la perspectiva nacionalista en relació al fet educatiu.

## 2.— LA PERSPECTIVA NACIONALISTA

Es una realitat que la consideració de l'ensenyament com a servei públic ha estat simultània, o millor conexas i condicionada, a la concepció de l'Estat com a entitat unitària i uniformitzadora. La configuració de l'estat francès per Napoleó a començaments del segle XIX<sup>3</sup> ha estat el model imitat —massa, certament— a l'estat espanyol; però no de la mateixa manera a altres indrets on la tradició històrica i política havia estat de tipus federatiu i descentralitzat, per exemple, Estats Units, Anglaterra o Suïssa. Malgrat tot, els conflictes entre els sistemes educatius —sovint aparells estrictament estatals— i les realitats nacionals han estat molt freqüents, i continuen molts d'ells sense un plantejament i solució satisfactòries. Per això la perspectiva nacional —nacionalista— constitueix un

<sup>3</sup> Vegi's, per exemple, García de Enterría, E. "Revolución Francesa y administración contemporánea". Cuadernos Taurus, Madrid. 1972. A les pàgines 83 i 84 es reproduïxen unes paraules de Timon (Cormenin), un dels francesos fundadors de la ciència administrativa, que escrigué, als voltants de 1840, una obra traduïda al castellà amb el títol "De la centralización". Aquesta és la cita textual: "La instrucción primaria —dice Timon— es uno de los primeros agentes de la centralización. Figurémonos levantándose escuelas rústicas entre los pantanos de Soloña y las gargantas de las montañas de Auverña, sobre las landas de Bretaña y las campiñas industriales de la Alsacia; figurémonos a los maestros sustituyendo por todas partes a la corrupción y a los signos rudos y groseros del dialecto local, las reglas sencillas y correctas de nuestra lengua francesa".

punt de partida, de desenvolupament i d'execució indispensables dels sistemes educatius.

F. M. Wirt presentà una primera llista dels països que tenien una o varies "qüestions regionals" (Ethnic minorities and school policy in european democracies) al Simpòsium internacional del Novi Sad (Iugoslàvia) l'any 1976. Hi inclou els següents:

- 1.—Austria
- 2.—Bèlgica (Valònia, Flandes, Brusel·les)
- 3.—Dinamarca
- 4.—Eire
- 5.—Espanya (Andalusia, Catalunya, Galícia, País Basc)
- 6.—Finlàndia (Lapònia)
- 7.—França (Alsàcia, Bretanya, Còrsega, Occitània, Savoia)
- 8.—Itàlia (Trieste, Sicília, Mezzogiorno, Vall d'Aosta)
- 9.—Noruega (Lapònia)
- 10.—Països Baixos (Frison)
- 11.—Regne Unit (País de Gal·les, Escòcia, Ulster)
- 12.—República Federal Alemanya
- 13.—Suècia (Finesos, Lapònia)
- 14.—Suïssa (Jura)
- 15.—Iugoslàvia,  
etc...

A cada un d'aquests països la solució política i la solució educativa és diferent, sense que això vulgui suposar que resulti encertada ni molt menys.

Estudiar, però, el fet nacional dins l'Estat espanyol és entrar dins l'anàlisi d'un nombre incommensurable d'errors històrics, polítics i culturals. Intentar aprofundir en els condicionaments regionals i nacionals del sistema educatiu espanyol és constatar una de les realitats més vergonyoses que entenebreixen el nostre passat i, encara ara, el nostre present.

El procés castellanitzador i uniformador —a tots nivells— de tot l'Estat espanyol<sup>4</sup>, que s'ha

<sup>4</sup> En relació a la castellanització del sistema educatiu a les Illes Balears es poden consultar, amb caràcter d'introducció, les següents publicacions:

—Pinya Homs, R. *Mallorca bajo el siglo de las luces, Del Decreto de Nueva Planta a las Cortes de Cádiz*. Separata de Història de Mallorca. Coord. per J. Mascaró Pasarius. Palma, 1972. pp. 36-31.

—Sureda, B. i altres autors. *L'Educació a Mallorca. (Aproximació històrica)*. Ed. Moll. Ciutat. 1977. pp. 16-21; pp. 50-58; pp. 121-123.

—Oliver, J. *Informe sobre la situació escolar a Mallorca l'any 1789*. Fontes Rerum Balearium. Publicaciones Fundación Bartolomé March. Palma de Mallorca. 1977. pp. 333-337.

—Oliver, J. *Escola i Societat. L'ensenyament a les Illes en el segle XX*. Ed. Moll. Ciutat. 1978. pp. 63-68.

—García Sevilla, LL. i Garau, V. *La llengua i l'escola a les*

servit de la burocràcia administrativa estatal, de l'escola i, en gran mesura de l'Església, constitueix un dels fenòmens més desestabilitzadors de la cultura —de les cultures— i, com a conseqüència, de la vida política i de la convivència social.

Dins les escoles castellanitzades els pobles no castellans han perdut part de la seva essència, a nivell individual i col·lectiu; han estat deformats i colonitzats; han perdut la seva autonomia. Víctimes d'una concepció política i cultural centralista i centralitzadora des del segle XVIII, els nostres pobles han perdut i oblidat les paraules, els noms, les senyeres, els escuts i la consciència de poble i de nació.

La sensibilitat i la perspectiva nacional no sols ha estat molt llunyana de la burocràcia educativa oficial durant tot el segle XIX, sinó també de les millors iniciatives privades. Ens referim a la Institución Libre de Enseñanza.

"Per exemple, Giner de los Ríos i els seus col·laboradors tenien un evident esperit de tolerància i eren apassionats defensors de l'educació popular —és a dir: "per al" poble—; suscitadors de gran quantitat de vocacions que marcaran no tan sols el "Bureau International de l'Education de Ginebra" (amb Rosselló), sinó també la major part dels països sud-americans a través de la diàspora republicana (M. B. Cossío n'és l'expressió exemplar). Però els problemes de les nacionalitats, les disparitats culturals, la vitalitat de les diferents llengües d'Espanya, no retenen la seva atenció. Els "institucionalistes" desconfien molt —quan no n'estan francament en contra— de tot allò que podria ser recuperat i utilitzat pels representants locals —els "caciques"— de les oligarquies que ells combaten. El cap i la fi, el comportament de la burgesia a Catalunya ens demostra que es pot ser un regionalista intransigent i alhora un reaccionari terrible davant les reivindicacions populars"<sup>5</sup>.

En el segle XX la insitència en la concepció del sistema educatiu com a aparell de l'Estat ha continuat i augmentat. La transformació dels mestres en funcionaris estatals l'any 1901 (malgrat aquesta disposició suposàs una independència dels poders locals, sovint molt reaccionaris en aquell moment), la fonamentació dels curricula sobre la "Llengua oficial" i la intencionalitat de uniformar a tota la població per mitjà d'uns continguts el·laborats des del propi ministeri ("Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes", "Ministerio de Educación Nacional", "Ministerio de Educación y Ciencia",

<sup>5</sup> Furter, P. *Educació i autonomia*. Ed. Cort. Ciutat. 1978. pp. 48-49.



FOTOGRAFIA: PERE BRU

“Ministerio de Educación”, segons les diverses denominacions) són uns aspectes simptomàtics i concretitzadors d'aquesta política.

Tan sols en temps de la Segona República, el 30 d'abril de 1931, es publica l'anomenat “Decret de bilingüisme escolar” que s'aplicà a Catalunya únicament, malgrat hagués estat reclamada la seva aplicació a les Illes Balears i a altres nacionalitats de l'Estat.

La Llei d'Ensenyament Primari de l'any 1945 reforça poderosament la perspectiva unitària de l'Estat espanyol i oblida —margina intencionadament i oprimeix— qualsevol manifestació lingüística i cultural considerada com a “no oficial”.

La Llei General d'Educació de l'any 1970 (ja ho havia fet l'any anterior l'anomenat “Libro Blanco” del M. E. C.) dedica unes migrades paraules al que en diu “el cultivo, en su caso, de la lengua nativa” (article 14 per a Preescolar i article 17 per a E. G. B.), vergonyosa referència a una realitat pluricultural i plurinacional, que era ignorada a la primera reforma educativa general que es realitzava des de la Llei Moyano de 1857.

Ha estat, certament, el desenvolupament polític dels darrers anys a casa nostra, que vol transformar la concepció unitària i centralista de l'Estat en un reconeixement de les “comunidades autónomas”,

la causa d'uns plantejaments nous: els decrets de bilingüisme escolar per a Catalunya, País Valencià, País Basc, Galícia i Illes Balears, en són un primer exponent, que molt aviat, sens dubte, s'hauran de revisar i adaptar als estatus d'autonomia corresponents de cada nacionalitat. D'altra banda, i tot sigui dit, el “estatuto de Centros Escolares no universitarios” que ha estat aprovat al Congrés dels diputats, constitueix una involució que ens situa, a part del seu articulat, als anys anteriors a la Llei General d'Educació de l'any 1970.

“Encara que és massa aviat per preveure cap a quin(s) règim(s) s'orienta l'Estat espanyol, la nació, per part seva, ha entrat finalment dins un d'aquests períodes de transició, que tots sabem que són propicis a l'esclat d'idées noves, als enfrontaments ideològics i polítics, sobre tot quant al paper que ha de fer —que pot fer— l'educació (i la formació) dins un procés que desitjam que esdevengui el d'un desenvolupament en democràcia”<sup>6</sup>.

Com a síntesi i infraestructura de planificació, es podrien concretar alguns trets de la perspectiva

<sup>6</sup> Ibidem. pp. 31-32.

nacionalista en l'organització dels sistemes educatius (fent especial referència al cas de les Illes Balears):

- 1.—L'educació, considerada com el procés de maduració de les noves generacions, ha de tenir per objectiu bàsic el recobriment de la identitat nacional pròpia i de la consciència de poble.
- 2.—La llengua vehicular de l'ensenyament ha d'ésser la materna. Està fora de discussió que el nivell de Preescolar, Educació Especial i Primera Etapa d'E. G. B., al menys, han d'ésser impartits, a les Illes Balears, en llengua catalana —modalitats illenques— (sense oblidar l'ensenyament de la llengua castellana com a segona llengua, el seu ús com a llengua vehicular a determinades àrees i els procediments organitzatius escaients pels infants de parla castellana)<sup>7</sup>.
- 3.—Els continguts dels curricula han de sorgir, fonamentalment, del entorn. Els estudis socials i de la naturalesa han d'assolir un protagonisme molt important.
- 4.—El professorat ha de passar de realitzar una funció de "funcionari estatal" a desenvolupar un paper d'animador de la pròpia cultura i d'investigador de l'entorn, amb un compromís seriós de promoure la consciència de comunitat nacional. Es evident que els concursos de trasllat han de canviar radicalment, en la lletra i en l'esperit.
- 5.—Les competències en educació han de passar urgentment als organismes d'autogovern<sup>8</sup>. En el nostre cas, al Consell General Interinsular i als Consells Insulars. De manera molt especial els municipis han d'assolir un protagonisme quasi total en matèria educativa (ens referim als nivells d'Educació Preescolar i E. G. B.). Aquest punt és tan important que pot condicionar tota

<sup>7</sup> Es urgent l'inici d'un debat públic sobre el model(s) organitzatiu(s) del sistema educatiu de les Illes Balears que contempli(n) la realitat lingüística. Encara que la solució del fet lingüístic no esgoti, ni molt menys, els plantejaments educatius des de la perspectiva nacionalista, constitueix una de les seves primeres manifestacions.

<sup>8</sup> Cal recordar i tenir ben present quan s'el·labori l'Estatut d'autonomia per a les Illes Balears que ja a l'Avantprojecte d'Estatut de les Illes Balears de l'any 1931 es deia: "Títol III. Art. 24. Es consideren funcions dependents de l'organització autonòmica regional les no inherents a la sobirania estatal, o sien:...8) Ensenyança primària i secundària; Escoles Normals i Tècniques de Comerç, de Capatassos d'Indústria, Agrícoles i Escoles de patrons de Cabotatge i de Pesca, d'Arts i Oficis, etc."

En el Projecte d'Estatut Autonòmic de Mallorca i Eivissa que seguí a l'Avantprojecte es redactava de la següent manera: "Títol III. Art. 23. Es consideren funcions dependents de l'organització autonòmica regional les no inherents a la sobirania estatal, o sien: h) L'ensenyança primària i secundària; Escoles Tècniques de Treball, de Comerç, de Capatassos d'Indústria, de Perits i Capatassos Agrícoles, d'Avicultura, de Patrons de Cabotatge i Pesca, d'Arts i Oficis, i d'altres".

la praxi educativa quotidiana i pot garantir —en el cas positiu— la funcionalitat social adequada a l'educació. I a partir de l'actual situació conflictiva en aquest punt (de manera especial a Ciutat) es pot deduir la profunditat del canvi a experimentar.

- 6.—El sistema educatiu a les Illes Balears ha d'estar al servei de les necessitats illenques de tot tipus: cultural, econòmic, professional, etc... Per això, totes les decisions en matèria educativa o bé s'han de produir aquí o bé han d'ésser ratificades —en el cas d'haver-se produïdes a fora— pels Organismes d'autogovern.
- 7.—Els centres educatius, tan públics com privats, han de constituir els principals llocs d'animació cultural i social, amb forta projecció en el món dels adults.
- 8.—Cal que tota la societat desenvolupi la seva tasca educadora. No solsament els centres escolars han d'ajudar a la maduració de les noves generacions, sinó que qualsevol institució social, política, cultural, recreativa, industrial, econòmica o sindical ha de promoure la consciència nacional i les formes de vida pròpies de les comunitats illenques. La investigació de les arrels més profundes i autèntiques és una activitat necessàriament de tots els membres de la comunitat i de la comunitat, com a tal.

### 3.— SINTESI

La conclusió sintètica podria estar referida als microsistemes i als macrosistemes educatius.

Els microsistemes consistirien en les organitzacions nacionals o infranacionals i els macrosistemes en les organitzacions estatals o supraestatals. La justificació dels macrosistemes estaria fonamentada en el fet de que respectarien i potenciarien els microsistemes, servint de connexió internacional cap a una convivència i pau, superadora de totes les fronteres. Els microsistemes es fonamentarien en dos, diguem-ne, compromisos: el primer, el profund arrelament en l'entorn pròxim cultural, econòmic, social; i el segon, la necessària projecció supranacional i macrosistèmica.

Es erroni, faltà i absurd el propugnar l'internacionalisme educatiu, justificat per l'objectiu final de la convivència i la comprensió supranacional, si abans i al mateix temps, no es comprenen, respecten i potencien tots els valors de les minories nacionals o infranacionals.

L'adequat plantejament del fet educatiu des de les perspectives nacionalista i internacionalista constitueix una peça clau en la consolidació de la democràcia i en la fonamentació de la convivència estatal i internacional.