

JORDI MONÉS: EDUCACIÓN, HISTORIA Y COMPROMISO SOCIAL

Jordi Monés: education, history and social commitment

Josep GONZÁLEZ-AGÀPITO y Salomó MARQUÉS
Universitat de Barcelona y Universitat de Girona

Fecha de aceptación de originales: 15 de mayo de 2012
Bibliid. [0212-0267 (2012) 31; 359-369]

«**S**IN PROBLEMAS NO HAY HISTORIA», plantea Febvre señalando el necesario compromiso del historiador con la problemática de su tiempo. Así, también, entiende la historia Jordi Monés, ante las demandas y retos de la sociedad contemporánea. Pues si alguna utilidad tiene la historia es hacer más comprensible el presente. Los problemas y las sensibilidades de nuestra sociedad reclaman, entre otras, respuestas desde la historia y de la historia de la educación.

Monés es para los historiadores de la educación catalanes nuestro principal referente. Años atrás abrió el camino a las jóvenes generaciones para investigar y estudiar la historia educativa de nuestro país desde nuevas ópticas y nuevos parámetros.

En estos últimos meses Jordi Monés i Pujol-Busquets ha sido objeto de diversos homenajes a raíz de la publicación de su última monografía: *La pedagogia catalana al segle XX. Els seus referents*. Un justo reconocimiento a toda una vida dedicada al cultivo de la historia de la educación, con constante presencia en los foros nacionales e internacionales, numerosos artículos en revistas especializadas y, también, de divulgación. Sin olvidar, desde el momento de su fundación, su participación activa en la *Societat d'Història de l'Educació*. Todo ello nos ha impulsado a entrevistarle con el fin de dar a conocer a los colegas su personalidad y sus opiniones. Estamos convencidos de que el lector encontrará en la entrevista aspectos sugerentes para avanzar en la investigación histórico-educativa.

1. Cómo un ingeniero químico ha devenido uno de nuestros historiadores de la educación de referencia, es, sin duda, la primera obligada pregunta de esta entrevista.

Creo que esta pregunta debería formularse al revés. ¿Por qué un individuo interesado desde muy joven por lo que podríamos considerar Ciencias Sociales hizo una carrera de ciencias y acabó ganándose la vida en el campo de la Química? En el año 1945, cuando tenía 17 años, la única posibilidad era estudiar Filosofía

y Letras. No tuve la suficiente valentía para afrontar las dificultades para poder ejercer con dignidad dicha profesión; daba también la impresión de que la única salida era la de profesor de enseñanza media, solución que no me satisfacía. Cuando a finales de los años cincuenta me di cuenta de que me había equivocado pensé que ya era demasiado tarde para seguir otro camino. En aquellos años tuve la oportunidad de consultar el material requisado a los badaloneses que tuvieron que exiliarse en 1939, y a finales de dicha década, un amigo me regaló una gran cantidad de material que había recibido de la UNESCO sobre la situación de la educación en el mundo.

Aquello marcó el inicio de mi interés por la educación. Comencé a estudiar Sociología de la Educación, que derivó más tarde hacia Historia de la Educación. En 1970, había ya decidido dedicarme a esta disciplina con la mayor profesionalidad posible, a pesar de los problemas que se derivaban de la dualidad que se me presentaba: ganarme la vida en una empresa química y dedicarme además a una materia prácticamente desconocida. En 1980 dejé definitivamente la profesión de químico, simultaneando docencia e historia de la educación y, a partir de 1994, me dediqué y sigo dedicándome exclusivamente al estudio de la evolución histórica del proceso educativo.

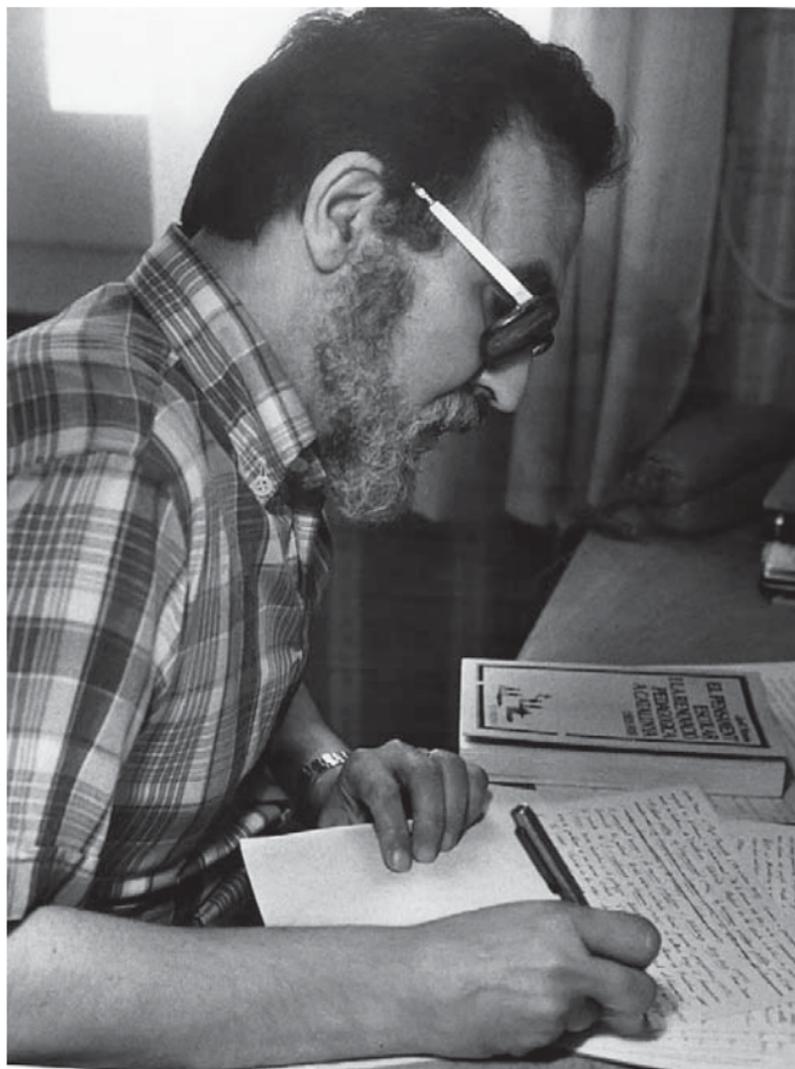
2. *Sus dos primeros libros, Problemes polítics de l'ensenyament (1966) y La enseñanza problema político (1967) sobre temáticas diferentes, significaron un revulsivo contra los planteamientos positivistas dominantes en la historia de la educación universitaria en aquellos años. Diríase que la renovación pedagógica durante el franquismo, fue, mayoritariamente, un movimiento impulsado desde fuera de la universidad ¿También la historia de la educación debía renovarse desde fuera de ella?*

En ambos trabajos no hice otra cosa que aplicar a la historia de la educación la metodología que comenzaba a aplicarse a la mayoría de ciencias sociales. No existe un estudio en profundidad de la realidad universitaria española del período 1940-1960, sabemos, sin embargo, que salvo algunas individualidades y escuelas a tener en cuenta, la situación de la universidad en aquellas fechas no tenía nada que ver con el espíritu de dicha institución. La renovación pedagógica no podía surgir de las secciones de Pedagogía de Madrid y Barcelona, con reminiscencias del franquismo tradicional. No es extraño, pues, que la renovación pedagógica, muy limitada por cierto, naciera en los jardines de infancia y en la enseñanza primaria, menos sometidos a controles rígidos por parte del sistema. En la enseñanza secundaria, antes de la guerra civil, la tradición de la renovación pedagógica no había jugado porcentualmente un papel significativo.

3. *¿Qué papel desempeñó en este proceso renovador el multidisciplinar Seminari d'Història de l'Ensenyament' que usted lideró?*

Es difícil manifestarse en relación a un grupo en el que participé de manera activa. Más que valorar las publicaciones que los miembros del *Seminari* llevaron a cabo colectivamente, interesantes a pesar de su heterogeneidad, creo que resulta

¹ Estaba formado por: Jordi Monés, Cèlia Cañellas, Jaume Carbonell, Enriqueta Fontquerni, Josep González-Agàpito, Esteve Oroval, Mariona Ribalta, Mercè Rossell, Pere Solà y Rosa Toran.



1. Jordi Monés i Pujol-Busquets trabajando en su casa a finales de 1977.



2. De derecha a izquierda: Antonio Viñao Frago, Jordi Monés, Julio Ruiz Berrio, Gabriela Ossenbach y Giovanni Genovesi.

mucho más remarcable su proyección posterior, gracias, también, a profesionales de Mallorca, Girona, Vic, Valencia, etc., que se integraron al grupo. De dicho seminario han surgido las *Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans* i la *Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*, entre otras actividades. De sus filas han surgido catedráticos de Historia de la Educación, de Economía de la Educación, catedráticas de Instituto así como personas que ocupan o han ocupado posiciones relevantes en el mundo educativo. Podemos decir que en sus obras personales se observa una cierta fidelidad a la idea inicial, es decir, contribuir indirectamente, a través del estudio de la evolución histórica, a la mejora de la educación. Por otro lado sus miembros han colaborado en la adaptación y vulgarización de los cambios historiográficos que han tenido lugar en los últimos treinta años. Apunto además, que el número de trabajos en libros y revistas especializadas publicados por los integrantes del *Seminari* sobrepasa, seguramente, los quinientos títulos.

4. *La publicación en 1977 de su monografía El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya 1833-1938 es un buen indicador de los positivos avances metodológicos que renovaron nuestra historiografía educativa. Una visión de la evolución educativa realizada desde la interdisciplinariedad y el análisis vertebrador de los hechos particulares en una interpretación global propuesta por el marxismo. ¿Qué*

valoración merecen, desde su perspectiva personal, las corrientes historiográficas que renovaron nuestra historia de la educación desde los diez años del franquismo y la llamada transición democrática de la década siguiente?

Las nuevas corrientes historiográficas reflejan un interés a favor de la interdisciplinariedad y un cierto análisis vertebrador que partía del análisis marxista. Estos proyectos, a corto y medio plazo, se quedaron, probablemente, a mitad de camino. Se partía generalmente de una concepción predeterminada de la evolución social, más leninista que marxista, teniendo en cuenta que es difícil hablar de marxismo en singular, dadas las variadas interpretaciones de esta doctrina.

Ni Marx ni Engels nos ofrecieron pautas específicas relacionadas con el hecho educativo, tuvimos que esperar a Gramsci para ofrecer un proyecto real de cambio educativo, cuyas primeras traducciones no aparecen hasta finales de los años sesenta. En cuanto a los trabajos de Baudelot y Establet incidieron solamente en el análisis teórico.

No podemos menospreciar la influencia significativa de los partidos teóricamente marxistas en la oposición antifranquista, en relación con la política educativa española del período 1980-1990, que derivó en la aprobación de la LOGSE con programas que podemos considerar reformistas en la línea del programa republicano 1931-1936.

A pesar de todo y dentro de sus limitaciones, las nuevas propuestas fueron determinantes para superar un neopositivismo sin ningún arraigo teórico, lo cual explica, en buena parte, el fracaso del modelo educativo del franquismo.

5. ¿Cuáles son los historiadores que más han influido en su trayectoria investigadora?

A este respecto podemos hablar de tres cuestiones: la formación, la influencia y el impacto. Mi trabajo en bibliotecas y archivos, la lectura de volúmenes de editoriales argentinas, mexicanas y francesas y la consulta de las memorias de varios escritores/as que nos narran sus experiencias como alumnos/as ocupó mis primeros años.

A través de estas lecturas estudié los grandes clásicos de la educación y situé la educación en España, especialmente en Cataluña, en el marco de las grandes corrientes culturales, desde la ilustración hasta las novedades que aportó la educación republicana, pasando por el constitucionalismo y la reacción subsiguiente, el liberalismo y sus derivaciones, el romanticismo, el positivismo en sus diversas vertientes, el regeneracionismo, que en Cataluña adoptó una fórmula específica: el *noucentisme*, con Eugeni d'Ors de portavoz ideológico.

En cuanto a las influencias que recibí, me resulta difícil concretar qué autores me impactaron. Me limito a recordar tres autores que en mis inicios resultaron decisivos. Comencé a dedicarme de pleno a la historia de la educación después de leer los trabajos de Alexandre Galí sobre la educación en Cataluña en el período 1900-1936, que pude consultar mucho antes de su publicación en los años ochenta. Eugeni d'Ors, a partir de sus reflexiones sobre la problemática educativa, y finalmente Joaquim Xirau en relación con algunos trabajos sobre historia de la educación. Se trataba de unos referentes, puesto que tenía muy claro que cada generación tiene que hacer su propia interpretación de la historia y yo me propuse aportar mi grano de arena.



3. De derecha a izquierda: António Nóvoa, Jordi Monés, Pere Solà, José María Hernández y Wilhem Frijhoof.

Por último, me llevaron a nuevas reflexiones diversas obras y especialistas. A nivel cronológico *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902. Libéralisme et tradition*, de Ivonne Turin, que leí en versión original alrededor de 1964. En la misma época leí en la Biblioteca del IME del Ayuntamiento de Barcelona el trabajo *Pédagogie de l'essence et de l'existence* de Bogdan Suchodolsy, de quien era un gran admirador y que ya conocía buena parte de su obra publicada en México, sobre todo trabajos socioideológicos, un poco al margen de la pedagogía. Este libro me mostraba una faceta que desconocía de este autor y me sorprendía la superación de un cierto pozo del dogmatismo del marxismo tradicional.

El Mayo francés y la Primavera de Praga de 1968, que seguí con atención, y mi visita a Checoslovaquia y Hungría en 1973 me plantearon muchos interrogantes. Me interesé entonces por el freudo-marxismo. El punto de partida fue Wilhem Reich y sobre todo sus estudios sobre Sara Schmidt. Dentro de este marco de referencia nació mi interés por Eric Fromm, Eugene Neill y la obra *Summerhill*.

Mi presencia junto con Pere Solà en el primer Congreso de *la Standing International Conference for the History of Education*, en Leuven-Lovaina, Bélgica, supuso un cambio importante en mi trayectoria, especialmente por los historiadores con quien entré en contacto. Citaré solamente los tres primeros congresos y los profesores que me causaron una mayor impresión.

En este primer Congreso celebrado el 1979 conocí a Wilhem Frijhoff, entonces muy joven, pero que tenía una preparación poco común y con quien continué en contacto. Wilhem hablaba entonces ocho lenguas, entre ellas el griego, el latín y el catalán. Era un gran admirador del poeta catalán Salvador Espriu. También conocí al presidente de la Sociedad Internacional de Historia de la Educación, Brian Simon, un *gentleman* marxista que me hizo interesar por la Historia Social de la Educación en la Gran Bretaña, así como el belga De Vroede de la Universidad de Leuven-Lovaina —por cierto un verdadero *bon vivant*—, un gran renovador de la historiografía de la Historia de la Educación. La humanidad y la preparación intelectual de Tina Tommasi constituyeron para mí un verdadero placer y me abrió la puerta al conocimiento del movimiento obrero italiano. El recuerdo de su figura se perpetuó después de su muerte a través de sus discípulos, especialmente Giovanni Genovessi.

El segundo y tercer Congreso Internacional celebrados en Jablonna, ciudad cercana a Varsovia, y el de Sèvres, Francia, tuvieron nuevos alicientes. Contacté con Julio Ruiz Berrio en Jablonna y con Antonio Viñao en Sèvres, con los que sigo estando en contacto. En Jablonna, junto con Pere Solà, sostuve una interesante conversación con Bogdan Suchodolky, que había impartido la conferencia de inauguración del citado congreso, dedicado a la innovación pedagógica. En el encuentro de Sèvres comprendí, en una visita a Rouen, el alcance del jacobinismo francés, presente sobre todo en el mundo educativo.

A través y a lo largo de este contexto me fijé varios objetivos. Primero, que la objetividad, sin renunciar a los orígenes, pasa por delante de cualquier otra consideración. Segundo, que la valoración es prioritaria frente a la simple descripción. Tercero, que es básico diferenciar el análisis y la síntesis. Cuarto, que el historiador siempre debe formular preguntas y evitar dar respuestas definitivas. A estos objetivos se han sumado otras preocupaciones a partir de los cambios que se han producido en estos últimos treinta años.

6. De un tiempo acá asistimos a la emergencia de un cierto revisionismo de la dictadura franquista. Un ejemplo palmario se halla en el Diccionario biográfico español de la Real Academia de la Historia. Usted publicó una de las primeras síntesis sobre la educación bajo el franquismo, ¿cuál es su visión de la polémica y de lo que educativamente significó el franquismo?

A este respecto no podemos olvidar que Franco, al igual que Stalin, murió en la cama en olor de multitudes. La transición subsiguiente se basó en tres premisas: restauración de la monarquía borbónica, sin previa consulta popular, silencio y consenso. Silencio para olvidar el período anterior y consenso entre los herederos del Antiguo Régimen y la teórica oposición franquista al régimen que había tenido una presencia más o menos importante desde la segunda mitad de los sesenta. El neofranquismo continuaba presente, por lo tanto, en la estructura del poder.

No tiene nada de extraño, pues, que cuando aparece un intento de recuperación de la memoria histórica dicho neofranquismo quiera reivindicar las supuestas «conquistas morales sociales, económicas, etc.» a través de un órgano aparentemente neutral, como la *Real Academia de la Historia*.

Ciñéndonos a la educación, el nuevo régimen rompía totalmente con el modelo republicano a partir de la divisa: una patria, una lengua, una religión, y restauraba



4. Pere Solà y Jordi Monés con Tina Tommassi, en Lovaina en 1979.

la educación decimonónica española a partir de la idea de la subsidiariedad de la escuela pública. Sus rasgos característicos eran: contenidos científicos, tradición mal entendida, disciplina y sumisión. Hasta las leyes de 1953 no se observa ninguna preocupación para situar la educación de acorde con el reloj de la historia. Los presupuestos educativos hasta los años sesenta corresponden a los de un país del llamado tercer mundo. Las necesidades del nuevo capitalismo que se consolida con el plan de estabilización de 1959, sobre la base crecimiento económico-inmutabilidad política, genera cambios que culminan con la Ley de 1970, una ley aceptable, que fracasa por la insuficiencia presupuestaria y la falta de libertad política.

El replanteamiento general de las virtudes del franquismo, como mínimo en la educación, me parece totalmente anacrónico y una burla a los que hemos tenido la desgracia de vivirlos desde su primer día.

7. Las últimas reformas de planes de estudios universitarios muestran una fuerte disminución del papel de la historia de la educación como elemento de formación de los educadores. ¿Cuál es su análisis de las causas de esta situación?

Los que en aquellos tiempos luchamos para que la historia de la educación se integrara en los planes de estudio universitarios observamos ahora el fenómeno con preocupación. A pesar de ello, no ha de extrañarnos dado que el sistema educativo se basa en el rendimiento personal y colectivo del conjunto de dicho sistema, rendimiento pensado casi exclusivamente en criterios economicistas y tecnológicos a corto y medio plazo. Resulta, por tanto, totalmente normal que se consideren disciplinas de segunda o tercera fila las humanidades, en general, y la historia de la educación, en particular.

8. Ha sido fundador y durante muchos años presidente de la Societat d'Història de l'Educació, decana de las diferentes sociedades e instituciones que reúnen a la mayoría de historiadores de la educación del Estado. ¿Cómo valora el momento presente de la investigación histórico-educativa española?

El momento actual de la historiografía española en el terreno educativo es muy halagüeño en cuanto a proyección y a cantidad de trabajos, probablemente no tan positivo en cuanto a la calidad de estos trabajos. La estructura universitaria propicia que muchos universitarios sin interés por la investigación tengan una cierta obligación de hacerlo. El alto porcentaje de trabajos sin interés es un problema que se da en buena parte de Europa, según el testimonio de investigadores cualificados. Existen, a pesar de todo, textos muy renovadores en distintas parcelas de la historia de la educación.

Los estudios de los años setenta y en parte ochenta, basados, sobre todo, en el marxismo y en la Escuela de los Anales en el terreno historiográfico, llevaron a la larga a respuestas fáciles a partir de propuestas teóricas sin un posterior trabajo de análisis. El fracaso del sistema propició un mundo académico alejado de la realidad, que ha resultado mucho más grave en nuestro campo de estudio por su poca tradición historiográfica.

Comienzan a aparecer llamadas de algunos colectivos a recuperar el interés hacia el estudio de la realidad. Me da la impresión, sin embargo, de que los historiadores de la educación continúan, en general, encerrados en una especie de torre de marfil.



5. Conferencia de Conrad Vilanou en el acto de homenaje a Jordi Monés en octubre de 2011 en el IEC (Institut d'Estudis Catalans). En la mesa presidencial Martí Teixidó, Jordi Monés, Josep González-Agàpito y Salomó Marquès.

Quisiera hacer hincapié en el hecho de la aparición, desde hace unos treinta y cinco años, de Sociedades de Historia de la Educación y de otros colectivos independientes de las universidades pero ligadas a ellas, que ejercen, en cierta manera, la función de laboratorios científicos de investigación. Teniendo presentes las dificultades económicas en que se mueven, su actuación debe considerarse muy positiva.

9. Después de una dilatada trayectoria investigando, ¿cuáles considera que son las condiciones que debe tener un investigador en el campo de la historia de la educación? ¿Qué recomendaría a los jóvenes investigadores?

Ante todo deben preocuparse por la evolución del mundo científico y especialmente de las problemáticas sociales, en las cuales la educación ocupa un lugar de privilegio. Los jóvenes historiadores de la Educación han de comprender la importancia de la transmisión del conocimiento a lo largo del tiempo y de la educación tal como se entiende desde la segunda mitad del siglo XVIII. A mi parecer, además de los aspectos ya señalados, deben asumir el alcance del concepto «conocimiento» y la diferencia entre éste y la «información», así como la relación entre «conocimiento» y «poder», entre otros conceptos fundamentales. Por otro lado, la necesaria interdisciplinariedad es un hándicap a superar, por lo cual la planificación y los objetivos del investigador, o del equipo en el cual trabaja, han de ser minuciosos.

La razón de ser de la universidad consiste en almacenar y crear información y conocimiento y cómo transmitirlo, funciones complementarias e igualmente importantes que se concretan en docencia e investigación. Dada la estructura de la universidad actual es necesario que el futuro investigador tenga clara la diferencia entre estas dos realidades. Es posible que, dada una cierta complementariedad entre ellas, no se asuman sus diferencias. En este terreno resulta imprescindible para la propia formación el trabajo de seminario y especialmente el trabajo en equipo.

Respecto a la actualidad, es evidente que la historia de la educación debe renovarse desde dentro y desde fuera de la universidad. A pesar de las dificultades actuales, derivadas de una concepción economicista del saber, deberán encontrarse mecanismos para que la universidad no quede fuera de la investigación en la historia de la educación

10. ¿En estos momentos de crisis general qué papel social deben desempeñar los historiadores de la educación?

Me da la impresión de que en la crisis actual, la sociedad ha dado a los economistas y a los historiadores de la economía un papel superior a lo que la situación requería. Los profesionales de las distintas ciencias sociales, así como los historiadores en general y los historiadores de la educación en particular, no pueden estar exentos de los estudios sobre la crisis.

Hoy en día, la educación está en el centro de las preocupaciones sociales y resulta necesario, a todas luces, conocer su evolución histórica en sus diferentes facetas colectivas e individuales desde las perspectivas económicas, sociales, psicológicas, etc., que se derivan del proceso educativo. Debe tenerse en cuenta, por otro lado, que la educación no se limita a las distintas instituciones escolares sino que abraza varios tipos de instituciones extraescolares y tiene, además, el carácter de permanente.

Así, pues, la sociedad necesita de nuestra participación, dado que la crisis de la sociedad no queda circunscrita a la evolución de la economía y a su estructura, sino que el estudio de la crisis social e incluso la crisis de las estructuras educativas y de las formas de transmisión del conocimiento nos ayudarán a comprender la complejidad de la profunda crisis que vive, especialmente, la sociedad occidental. Debe conocerse con profundidad la evolución de la crisis que algunos sitúan en un mal planteamiento de las soluciones adoptadas a raíz de la crisis del petróleo de los años setenta, que no tuvieron únicamente causas económicas y que es necesario estudiar.

A título de ejemplo, podríamos referirnos a los objetivos educativos y culturales y, entre ellos, al problema de los valores y su evolución al largo de los últimos años, para intentar entender los orígenes y las causas de la crisis actual, porque sin ahondar en estas y otras problemáticas históricas no comprenderemos la crisis en toda su extensión. He aquí algunas de las múltiples acciones que nuestro colectivo, fundamentalmente las nuevas generaciones, puede llevar a cabo.

Es evidente que los historiadores no vamos a solucionar la problemática actual, pero podemos, sin embargo, ayudar a conocer con mayor precisión las causas que han desencadenado la actual situación.