

# Les *Public Schools* i la reforma educativa de Thomas Arnold (1828-1842)

Antonio S. Almeida Aguiar\*

## 1. El sistema de les *Public Schools*

Paral·lelament al desenvolupament econòmic i tecnològic que va tenir Anglaterra al llarg del segle XIX, les noves classes mitjanes van començar a invertir en educació a fi de mantenir i elevar la seva posició social. Cap altre país del món no havia posat tanta atenció, en aquella època, en l'educació de la seva classe dirigent, a través d'un sistema d'escoles altament organitzades i segregades, en les quals els alumnes podien ser sotmesos a una consistent guia social i moral, així com intel·lectual. A les *Public Schools* tot l'ambient estava controlat per produir el resultat esperat.

Amb anterioritat al segle XVIII, havia estat costum entre els joves *gentlemen* rebre la formació a casa seva, de manera domèstica. Malgrat això, durant la segona meitat del segle XVIII i a començaments del segle XIX es va posar de moda entre les classes socials angleses que podien costejar sobradament l'educació dels seus fills, enviar-los a les *Public Schools*. Tot i la seva nomenclatura, aquestes escoles eren de caràcter privat, i es van transformar, cada vegada més, en els establiments educatius de les classes elevades. Escoles com Harrow i la pròpia Rugby, que originalment es van crear per educar la joventut local, es van convertir en els proveïdors d'una educació clàssica per als fills de la *gentry* i dels nous rics (Chandos, 1984). A través de l'experiència acumulada a les *Public Schools*, es va emmotllar els pupils en les qualitats del caràcter moral, l'adaptació social al grup i l'autoconfiança, és a dir, les virtuts fonamentals de l'ideal del *gentleman* al principi de l'era victoriana. Segons Chandos (1984: 28): «Així, en part a causa de l'hàbit i de la moda, i malgrat la crítica, els sentiments dividits i una severa contradicció de l'autonomia liberal dels estudis al segle XVII, la *Public School* va ser acceptada àmpliament com el lloc on els nois estaven destinats per ser formats com a senyors i per poder començar convenientment la vida en una comunitat amb els seus coetanis».

---

(\*) Antonio S. Almeida Aguiar és professor de la Facultat d'Educació de la Universitat de Las Palmas de Gran Canària. És autor d'una tesi doctoral sobre l'origen de l'esport a les illes Canàries, per la qual cosa s'ha endinsat en els costums i les pràctiques socials de la colònia britànica assentada a l'arxipèlag canari. A/e: aalmeida@dedu.ulpgc.es

A començaments del segle XIX, eren set les a bastament reconegudes *Public Schools*: Charterhouse, Eton, Rugby, Shrewsbury, Harrow, Westminster i Winchester. Eren les úniques, seguint a McIntosh (1963: 65) que responien a la definició d'«antic lloc d'educació on anaven en gran nombre els fills dels *gentlemen* i on estaven des dels vuit o nou anys fins als divuit». Així, doncs, els fills dels nobles i burgesos van concórrer a aquest tipus d'institucions. De manera paral·lela a l'expansió del ferrocarril, el nombre d'escoles internats va augmentar per tot el país, i se'n van crear d'altres com la de Marlborough i Wellington. En conseqüència, el terme *Public School* podria englobar totes aquelles escoles, a més de les ja citades, que responien a una sèrie de criteris que indicarem seguidament. Aquestes organitzacions educatives van configurar un sistema força tancat i independent que aviat es va convertir en una institució social clau per entendre la segona meitat del segle XIX sota el deixant de l'època victoriana. Com ha indicat Simon (1975: 1) «el naixement d'un sistema organitzat de *Public School* amb un *ethos* clarament definit, al servei d'una particular classe social, i que proclama tant la seva independència de la societat com els més alts serveis a aquesta, constitueix un dels desenvolupaments clau d'aquest període».

Ara bé, el professor de la Universitat de Strathclyde (Glasgow), que ha realitzat potser l'obra més important que analitza els esports en les institucions educatives angleses durant el període victorià i eduardià (Mangan, 2000), arriba a afirmar que mai no ha existit una única i universalment acceptada definició de *Public School*. En aquesta mateixa línia s'expressa Timothy Chandler (1984: 3), en assenyalar que el problema de definició d'aquest sistema ha estat una constant dificultat per a educadors, historiadors i sociòlegs. Ambdós autors, no obstant això, utilitzen com a vàlida la definició que ofereix Ogilvie (1957: 8) com una institució «independent, no local, predominantment escola internat per als fills de les classes mitjanes i altes». A partir d'aquesta definició, Mangan (2000: 2-8) realitza una classificació de les *Public Schools* en sis grups:

1. Les *Great Public Schools*, formada per les set escoles que hem citat anteriorment, a més de St. Paul's i Merchant Taylors, que seran objecte d'investigació de la Comissió Clarendon el 1860.
2. Les *Denominational Schools*, establertes amb la finalitat de proveir una educació alternativa a la proporcionada per l'Església oficial. Siguin catòlics romans, com Ampleforth (1802) o Beaumont (1861); quàqueres com Bootham (1823); metodistes com la de Kingswood (1848); o protestants no conformistes, com Mill Hill (1808).
3. Les *Proprietary Schools*, fundades a partir de la dècada de 1840, finançades per un sistema d'accionistes que reservaven per a ells mateixos el dret de nomenar o de seleccionar els alumnes. Entre aquestes Marlborough (1843), Rossall (1844), Malvern (1865) i Dover College (1871).
4. Les *Elevated Grammar Schools*, que eren *grammar schools* locals que es van transformar en escoles d'internat cares, com l'Uppingham Grammar School, la Sherborne, Tonbridge, Repton i Giggleswick, entre d'altres.

5. Les *Woodard Schools*, el nom de les quals prové de Nathaniel Woodard, que va voler crear una xarxa d'escoles anglicanes de classe mitjana al llarg de tot Anglaterra, com el Lancing College (1848).
6. Les *Private Venture Schools*, finançades i propietat d'una sola persona que amb freqüència era també el director. Per exemple Loreto College, a la perifèria d'Edimburg, quan el 1862 va ser comprada per H. H. Almond.

Més tard, Timothy Chandler, a partir de la classificació que Mangan va presentar el 1981, realitza una combinació que atén a diferents variables: escoles urbanes i rurals, escoles fundades amb anterioritat a 1850, distribució geogràfica de les institucions, etc. D'aquesta manera, van ser quatre els grups establerts per Chandler (1984: 7):

1. Les *Great Schools*: Westminster, Shrewsbury, Charterhouse.
2. Les *Elevated Grammar Schools*: Tonbridge, Repton, Sherborne.
3. Les *New Venture Schools*: Cheltenham, Bradfield, Radley.
4. Les *Denominational Schools*: Hurstpierpoint, Mill Hill, Ampleforth.

Tanmateix, els criteris que utilitzen Mangan i Chandler no justifiquen aquestes classificacions com a úniques. Honey (1975) havia aportat una perspectiva diferent uns anys abans. Basant-se en la idea que les *Public Schools* de finals del segle XIX formaven una comunitat, un sistema, els membres de la qual eren conscients de ser-ho fins al punt d'acceptar-se o rebutjar-se entre ells. Alguns autors han indicat que allò que s'ha de tenir en compte es conèixer quines escoles es relacionaven entre elles. I justament la interacció més significativa va tenir lloc, segons Honey, en els esdeveniments esportius. És a dir, les escoles que competien reconeixien que pertanyien al mateix grup i es diferenciaven de les altres. Si tenim present aquesta interrelació, l'autor conclou que entre 1880-1920 n'hi havia 64 de principals, fins a sumar un total de 104 entre les diferents categories de *Public Schools*. Una vegada identificades, Honey (1975: 19-33) estableix els seus trets generals:

1. Eren, sobretot, en el cas de les principals escoles privades, majoritàriament anglicanes.
2. Encara que sembli contradictori, les 50 primeres escoles no eren exclusivament escoles-internats.
3. Totes les escoles no eren absolutament igual d'*exclusives* en el sentit de tenir tarifes econòmiques altes. En qualsevol cas, això no va modificar el fet que les escoles-internats estiguessin realment tancades als fills dels treballadors manuals.
4. Totes les escoles del grup principal, en el qual es trobaven les nou grans, estaven situades a Anglaterra, amb alguna excepció a Escòcia. Una proporció elevada estava situada al sud-est. Les grans *Public Schools* estaven totes situades a la meitat sud d'Anglaterra i només dues, Rugby i Shrewsbury, estaven al nord de Londres.

Durant l'època victoriana, aquestes escoles van adquirir la reputació entre els seus partidaris de ser capaces de donar als seus estudiants un avançament de la vida real i de proporcionar un entrenament viril, transmissor del veritable *fair play* anglès (Morford i McIntosh, 1993: 65). Malgrat això, cal assenyalar que la realitat de la vida a les *Public Schools*, a començaments del segle XIX, malbaratava l'educació del *gentleman*. Els joves, allunyats del control familiar i mancats d'una supervisió institucional adequada, assumien un caràcter que es distanciava dels principis de cavalleriesitat. Una desequilibrada proporció entre mestre i estudiant (Chandos, 1984), i la proximitat de moltes de les escoles privades al camp obert (Mangan, 2000), van ser els pretextes perfectes perquè els joves tinguessin molt temps lliure improductiu dedicat a les entremaliadures. Al marge de qualsevol control impositiu, llevat del que ells mateixos establien, els problemes van ser abundosos, tal com es recullen als arxius de moltes d'aquestes escoles. Monford i McIntosh (1993) citen l'obra escrita per Carleton el 1965, titulada *Westminster School*. En aquesta es fa referència a la freqüència amb què les lluites van tenir lloc al claustre, un lloc usat tan sovint pels joves per a les seves confrontacions, que es coneixia com el *green* de la lluita. Els arxius de l'escola de Rugby també assenyalen casos de violència estudiantil. Bamford (1960) recull la confrontació entre els estudiants i l'hisendat Boughton Leigh sobre l'activitat de la pesca als seus terrenys, ja que els joves la consideraven un dret hereditari, encara que tècnicament pertanyia a l'esmentat propietari.

Aquesta circumstància va comportar, naturalment, el descens del nombre de matrícules, i va amenaçar l'existència de les escoles. No obstant això, les famílies de l'emergent classe mitjana sorgida amb la Revolució Industrial, van reconèixer les oportunitats que les *Public Schools* oferien per augmentar els contactes amb la noblesa rural. Tanmateix, de la mateixa manera que succeïa amb els seus homòlegs rurals, la classe mitjana professional i urbana, no estava disposada a enviar els seus fills a escoles on el vici i la violència estaven incontrolats (Mangan, 2000). Cridades, per tant, a una reforma radical, l'ambient dins d'aquestes institucions pedagògiques es va tornar gradualment més civilitzat.

En definitiva, les *Public Schools* van ser abans que res uns centres eminentment selectius, als quals van recórrer les classes més ben situades com a plataforma per accedir als llocs dirigits de la societat. D'aquests centres van sortir els reformadors-ideòlegs que en forma de parlamentaris, funcionaris d'estat, professors, oficials de l'Exèrcit imperial, professionals liberals, etc. van dirigir la societat victoriana. Tots, des de les seves posicions, van acabar transmetent una forma de vida que ells mateixos tenien ben assimilada. Des de tots aquests llocs van difondre, entre altres coses, les noves formes de recreació racional, entre les quals es trobaven els models esportius contemporanis. Les *Public Schools* van contribuir a la formació del caràcter dels dirigits, ja que van ser el lloc escollit per les classes dominants per sotmetre la seva descendència a una sèrie de processos racionalitzadors, disciplinaris o civilitzadors. Aquest aspecte de l'educació de les «escoles de pupils», amb

l'èmfasi posat en la formació del caràcter, va ser una conseqüència de la primera etapa en l'aparició de les *Public Schools*.

Malgrat això, aquests centres escolars mostraven algunes contradiccions que tractarem d'explicar. El tret fonamental del seu currículum era l'estudi dels clàssics i la formació moral, bo i rebutjant tot allò relacionat amb els negocis, el mercantilisme o la producció immediata. Sembla, doncs, contradictori que les escoles que formaven els dirigents del país donessin precisament l'esquena a tots els avenços tècnics i econòmics que van caracteritzar aquest període. Segons ha assenyalat Simon (1965: 97-112), l'explicació pot trobar-se en el que s'ha anomenat l'*aristocratització* de la burgesia britànica. És a dir, les *Public Schools*, que a començaments del segle XIX eren el monopoli de l'aristocràcia, progressivament van veure alterada la seva composició social. Quan en aquest període la burgesia i les classes mitjanes van invertir en educació, les *Public Schools* es van multiplicar, i van intentar imitar les tradicionals. Per consegüent, aquestes institucions es van convertir en el lloc d'acomodació entre l'aristocràcia i la nova burgesia. La importància de les *Public Schools* en la història social de l'Anglaterra vuitcentista, per a Briggs (1990: 151-153) va ser doble. Si d'una banda, com hem indicat, produïen cavallers (*gentlemen*), d'altra, van ser les institucions on es van fusionar les antigues famílies amb els fills de les noves classes socials emergents. En aquest sentit, l'ideal educatiu moral del *gentleman* liberal podria considerar-se l'adopció, per part de les noves classes burgeses, d'antics valors i d'antigues maneres aristocràtiques. Entre aquestes, l'assumpció d'una cultura del divertiment, un cert tarannà cavalleresc, i una aposta per l'estabilitat que proporciona la propietat passiva davant del capital actiu.

## 2. La reforma de Thomas Arnold: entre el púlpit i la disciplina escolar

La majoria dels autors consultats (Simon, 1965; Lowerson, 1977; Briggs, 1990; Mosse, 2000; Mangan, 2000; Tiana et al., 2002; etc.) coincideixen en la importància que va tenir la reforma realitzada pel Dr. Thomas Arnold en la *Public School* Rugby, en la difusió d'un nou ideal educatiu. Va ser al voltant de 1830, assenyala Simon (1965), amb homes com ell [Arnold], quan es van iniciar els esforços per civilitzar l'aristocràtic, amoral i anàrquic noi republicà. Els esforços van ser notoris a les escoles existents, i aquestes institucions es van convertir en un instrument per inculcar una particular visió moral i un determinat mode de comportament. L'exemple d'Arnold, com veurem, va unir els ideals de l'antiga i moderna escola privada, de manera que aquestes institucions educatives es van anar omplint, cada vegada més, amb fills de classes respectables. Com sempre s'ha dit, ells van jugar un paper clau en aconseguir aquesta fusió entre els nous industrials i la vella aristocràcia, la qual va donar naixement a la classe mitjana alta victoriana. Amb altres paraules, Mosse (2000: 163) ha destacat com una de les funcions fonamentals de les *Public Schools*, reformades a mitjans del segle XIX a partir de les iniciatives d'Arnold,

«el fet d'aconseguir l'assimilació dels fills d'una gran burgesia (...) a una capa formada encara majoritàriament per nobles».

Tanmateix, abans d'aprofundir en algunes d'aquestes idees, és necessari saber breument qui era Thomas Arnold. En realitat, són pocs els estudis, a casa nostra, que han analitzat la figura d'aquest pedagog fins al punt que no hem trobat cap estudi monogràfic sobre la seva obra. No obstant això, existeixen algunes referències en les obres de Valserra (1944), *Le Floc'hmoan* (1969) i Gillet (1971), però destaca sobretot l'estudi que va realitzar Barber González (1990) basat en la biografia de Thomas Arnold, que Bamford va publicar el 1960.

Thomas Arnold (1795-1844) va néixer a East Cowes (Anglaterra) en una família de classe mitjana —el seu pare William Arnold era oficial de duanes. Va realitzar estudis en el Corpus Christi College de Winchester i a Oxford, sobretot de filologia clàssica, història i geografia. L'any 1818 va ser ordenat diaca i va ser enviat a Laleham, una població propera al Tàmesi. Com a diaca, Arnold va establir una petita escola de preparació per a la universitat. Després de nou anys a Laleham, va ser convidat a ser el director de la Rugby School. Encara que era una pròspera escola privada, Rugby no assolía el mateix status d'altres institucions, com Eton o Winchester. Després de la seva incorporació com a director, va aconseguir regenerar no solament l'escola, sinó que també va renovar l'educació en les *Public Schools* angleses. Arnold va introduir les matemàtiques, la història i la llengua moderna i va instituir, com veurem a continuació, el sistema de prefectes per mantenir la disciplina entre els joves pupils. Va escriure diferents obres, com *Principles of Church Reform* (1833), *History of Rome* (1838) i *Christian Life* (1841).

Barbero González (1990: 346) l'assenyala com un home de sentit moral alt, de caràcter fort, exigent amb ell mateix, lluitador, com un home, d'alguna manera, més d'acció que de pensament, la qual cosa el va portar a ser protagonista de fortes controvèrsies i debats públics. Les seves idees s'han resumit en l'axioma *Godliness and Goodlearning* (Santedat i bon aprenentatge), és a dir, formació moral i una apropiada formació intel·lectual. Tanmateix, hem de tenir present que Arnold no solament va ser director de Rugby, sinó també pastor anglicà. I per això, autors com Ogilvie (1957: 143), assenyalen que les principals decisions del *headmaster* tenien sempre motivacions d'ordre moral i religiós, perquè el seu principal objectiu era formar actius lluitadors cristians. Bamford (1960: 179) cita una carta d'Arnold de 1828 on explica el seu projecte per a Rugby. «Amb relació a les reformes de Rugby doneu-me crèdit (...) en el meu més sincer desig de convertir-lo en un lloc d'educació cristiana. (...) El meu objectiu serà formar, si és possible, homes cristians ja que nois cristians és una cosa que molt rarament puc esperar aconseguir. Vull dir que, atès el natural estat d'imperfeció de la infantesa/joventut, els joves no són susceptibles d'un complet desenvolupament dels principis cristians, i sospito que s'haurà de tolerar en molts aspectes un baix estàndard moral».

Arnold va intentar dirigir i controlar la vida dels joves lluitant contra la violència sense llei de l'escola, sobretot contra la falta de supervisió del seu temps lliure. Tradicionalment els nois de les *Public Schools* havien pogut disposar lliurement del seu temps de lleure. Aquest dret era fins i tot considerat com a essencial per a la formació del caràcter i de l'esperit independent dels nois, futurs líders socials. La principal estratègia de control que Arnold va utilitzar va ser la institucionalització del sistema de prefectes, és a dir, es va servir de la capacitat de lideratge i de l'exemple dels nois més grans. En l'única obra traduïda al castellà que coneixem d'Arnold, definia el sistema de govern mutu o *fagging* amb les paraules següents (Arnold, 1920: 59): «Per *capacitat per governar* entenc el poder donat per les autoritats supremes d'una escola als nois de la classe o classes superiors per exercir-lo sobre els nois de les inferiors, a fi d'adquirir els avantatges del govern regular entre els nois, i evitar els mals de l'anarquia, o en altres paraules, de la tirania irregular de la força física».

El sistema *prefect-fagging*, tanmateix, no era una cosa nova. Mentre els reformadors educatius van lluitar precisament per canviar aquest sistema, els alumnes van lluitar igualment per mantenir-lo. Tant si es va reconèixer oficialment com assenyalen Morford i McIntosh (1993: 65) per al cas de Winchester —on s'havia inclòs el sistema de prefectes l'any 1382 en la carta fundacional de l'escola—, com si es va tractar merament d'acords entre mestres i alumnes, els joves van considerar el *prefect-fagging* com una tradició pròpia i com un dret a ser defensat (Chandos, 1984). Quan les crítiques sobre la crueltat i el vici del sistema van fer perillar la continuïtat d'aquesta tradició, els estudiants van protagonitzar una rebel·lió oberta en les *Public Schools*, com les esdevingudes a Winchester el 1770, el 1774, el 1778, el 1793 i el 1818; a Eton el 1818, el 1819 i el 1832; i a Charterhouse el 1821 (Honey, 1975).

Malgrat les dures crítiques rebudes vers l'ús potencial del sistema de prefectes com una eina de formació del caràcter, Arnold i els *old boys* (antics estudiants) no hi van renunciar ja que desitjaven que els seus fills conservessin una tradició que ells havien viscut i consideraven valuosa (Chandos, 1984). Els directors, per tant, van haver de desenvolupar una estratègia que fos acceptada pels estudiants, els pares i els reformadors educatius, que millorés, en lloc de suprimir, aital tradició. Una de les solucions que va contribuir a la millora del control intern va ser la divisió dels joves en diferents cases o pavellons, de 40 a 60 alumnes, motiu pel qual es van crear unitats més petites per viure dins de l'escola, al davant de les quals es van posar diversos prefectes. Tanmateix, autors com Wright (1977: 11), assenyalaven que la solució al problema resultava molt més simple: «com els antics emperadors romans, el director victorià es va enfrontar a l'inevitable, va carregar els líders dels seus petits vàndals amb títols i responsabilitats, i va esperar el millor resultat. Al contrari que els últims emperadors romans, ell ho va aconseguir».

De fet, tenien un estatut gairebé similar al d'un professor i responien directament davant d'ell, de manera que es va articular una estratègia d'influència personal que va fer créixer molt ràpidament aquests alumnes. Se'ls va ator-

gar, diu Mack (1938: 273), una autoritat però se'ls va demandar un servei. Se'ls va donar independència, poder i importància, però se'ls va exigir ser lleials i fer bon ús del poder com ho faria el director. El mateix Arnold (1920: 61) ho expressa amb aquestes paraules: «l la seva missió és mantenir l'ordre entre els nois; posar un dic a les incorreccions de conducta, i especialment impedir aquella opressió i abús dels nois més dèbils pels més forts, que es confon tan inconscientment en el sistema de govern mutu. Per a aquests fins se'ls dóna autoritat general sobre la resta de l'escola, i en algunes tenen el poder, com els mestres, d'afirmar la seva autoritat per imposicions, és a dir, assignar treballs que han d'escriure's o aprendre's de memòria, per alguna mala acció (...)».

L'estratègia d'Arnold va consistir en no modificar les pràctiques tradicionals dels nois, sinó en regular-les i invertir-les d'autoritat. El que va fer, per tant, va ser prendre el sistema de prefectes atribuït als doctors Goddard de Winchester, Heath de Harrow i Drury de Harrow i difondre'l amb uns principis cristians i una nova dimensió moral (Haigh, 1985). Aquesta recuperació d'una tradició per buscar solucions als problemes educatius de les escoles privades angleses, la posa de manifest Carleton (1965: 55) en destacar que la figura d'Arnold «va posar noves normes de disciplina i de component moral i va mostrar què era necessari perquè les classes altes recobressin l'afecte a les *Public Schools*. La reforma era, en la majoria dels casos, el preludi a la popularitat renovada, i a meitat de segle no solament la majoria de les escoles estaven plenes, sinó que n'anaven sorgint de noves per tot arreu per satisfer una demanda creixent».

Al costat del *sistema de prefectes*, la discutida disciplina aplicada a través del *flogging* (càstig físic), posava en evidència la controvertida visió de la infantesa que tenia Thomas Arnold. Els seus escrits, recollits a l'obra publicada per Bamford en els anys 70, ens presenten la infantesa com una de les etapes més perniciosos en la vida de l'home. Segons el seu punt de vista, la naturalesa humana durant la infantesa i l'adolescència es mostra més procliu al vici, i per tant, al pecat que no a la virtut. Així resulta lògic que un dels seus assaigs portés per títol *Infantesa, adolescència, la inevitable aparició del diable i la responsabilitat dels professors*. En aquest sentit, l'ús del càstig corporal s'havia estès de forma habitual en els centres privats, fins al punt de convertir-se en el trist protagonista de la disciplina escolar imposada pel canonge (Bamford, 1970).

Paral·lelament, i utilitzant el sistema de prefectes, l'horari de l'escola es va anar omplint cada vegada amb més activitats organitzades. Els esports van aparèixer en aquest context, assenyala Barbero (1993), com a part de l'estratègia per controlar i regular el temps lliure que els nois empraven normalment en activitats qualificades com a mancades de regles, violentes, és a dir, d'escàs valor moral, i que tenien lloc lluny de l'escola. De manera més concreta, Barbero (1993: 13-14) explica la funció d'aquestes pràctiques i esmenta que «aquestes institucions totals s'havien caracteritzat per una gran indisciplina interna, per l'abús, la tirania i la crueltat física dels alumnes majors (*sistema*

de *prefectes*) sobre els més joves, per perverses pràctiques sexuals i per la més completa autonomia dels nois en l'ús del seu temps lliure. La creixent inversió en educació de les classes ascendents al llarg del segle XIX va cridar l'atenció sobre la necessitat de reformar aquestes institucions. En aquest marc, l'esport va sorgir com a part d'aquesta estratègia de control del temps lliure dels fills adolescents de les classes dominants i, en un període molt curt de temps, va acabar convertint-se en l'element central del *currículum vitae*, en el contingut formatiu més important d'aquestes institucions».

En aquesta mateixa línia de pensament, Valserra (1944: 244), que recull l'opinió d'un biògraf de Thomas Arnold, indica com es va fixar en l'abandonament al qual havien arribat l'escola i la universitat angleses: «La negligència dels mestres creava la dels deixebles. Una tradició de dependència, entre els alumnes més antics i els més joves, havia creat una espècie de servei d'aquests respecte dels primers, i engendrava l'odi dels sotmesos. La baralla i l'alcohol ocupaven les estones d'esbarjo dels estudiants».

En una de les obres clàssiques de la història de l'esport, Jacques Ulmann recull el testimoni de Demogeot i Montucci, enviats a mitjans el segle XIX pel ministre francès d'instrucció pública Victor Dury a conèixer les característiques de l'educació secundària a Anglaterra: «Turbulència, rebel·lia, incompliment de les normes, impietat presumptuosa, exempt de tot sentiment honest, una falsa moral en els escolars expressament oposada a la veritable moralitat, prepotència dels més forts amb el consentiment sistemàtic i en ocasions amb el servilisme dels més febles».

Briggs assenyala igualment la decadència de les institucions privades britàniques i la necessitat de la seva reforma (1990: 149), car «les escoles privades tenien òbvies debilitats i era el moment adequat d'una reforma. Les seves dotacions van ser sovint usades indegudament, la seva organització ineficaç, la seva disciplina poc ferma i desagradable. En la majoria de les escoles, els nois marcaven el ritme abans que els mestres. L'agut sentit de l'honor (*keen sense of honour*) i del sentiment patriòtic (*patriotic feeling*) en algunes de les escoles va ser resultat més dels rígids costums entre els nois que no pas de la influència dels seus mestres. Els costums eren sovint no només rígids, sinó també indefensables. A Westminster, per exemple, hi havia una antiga regla per la qual els nois per sota de sisè curs no podien caminar per l'escola. Si un noi desitjava moure's, havia de córrer».

Els anteriors textos han de llegir-se tenint en compte que l'ànima d'aquesta transformació va ser Thomas Arnold gràcies a la reforma que va dur a terme a Rugby, entre 1828 i 1842. A partir d'aleshores, l'educació esportiva va assolir un paper rellevant al costat de l'educació intel·lectual, tot i que el que va fer va ser reformular unes pràctiques físicocorporals conegudes fora i dins de les escoles. És a dir, les va adaptar i aplicar amb un nou sentit, tal com indica Le Floc'hmoan (1969: 94): «No inventa cap mètode de preparació física; Arnold se serveix del que ja existeix: la carrera, el *cricket*, el futbol. Ell només esta-

bleix les regles. Els alumnes s'agrupen en associacions, en clubs que dirigeixen ells mateixos. Els mestres es limiten a ensenyar, a aconsellar».

A Rugby, abans que Arnold arribés a ser director el 1828, l'escola estava sota el domini d'una disciplina gelada. Un dels mestres comentava de manera jovial que «els nois eren les excrescències de l'estany de la vida» (Briggs, 1990: 149). La majoria dels nois dormien en llits comunals per a sis, encara que alguns pares pagaven matrícules especials cada trimestre per tal que tinguessin llits senzills o dobles. Ni la disciplina més ombrívola va poder controlar una escola en aitals condicions, i els directors es van veure sobrecarregats freqüentment amb tasques addicionals al seu càrrec.

Thomas Arnold es va proposar, per tant, canviar la realitat educativa. Lluny d'imposar als seus alumnes una nova disciplina, els va concedir l'autonomia més àmplia i es va basar en la iniciativa del mètode modern del *self-government* escolar. La confiança que el director de Rugby concedia als joves constituïa només un aspecte de la reforma basada en augmentar al seu col·legi la importància dels exercicis físics. Davant els jocs populars practicats pels seus alumnes, els joves van començar a organitzar-se i a associar-se, i van prendre la iniciativa sobre una disciplina, mentre adquirien coratge i qualitat viril, i reconeixien la necessitat de l'esforç per a una millora personal. Els jocs individuals provaven habilitats, mentre que els d'equip fomentaven la cooperació i la confiança mútua, i satisfien un gust creixent per la competició i pel desenvolupament del caràcter: l'escola era el camp d'entrenament del caràcter (Briggs, 1990: 151): «El nostre treball aquí seria absolutament insuportable, va dir [Arnold] en un dels seus sermons, si no portéssim a la ment que hem de mirar endavant a més d'enrere, si no recordem que la victòria dels homes caiguts no descansa tant en la seva innocència com en la seva virtut provada».

En efecte, cap de les virtuts victorianes no es trobava a faltar en la llista de beneficis atribuïts a l'esport. Tanmateix, com hem indicat anteriorment, l'esport va tenir una espècie de regulació moral; i és que el *fair play* va expressar, a la seva manera, la moral aristocràtica practicada des de finals del segle XVIII pel *gentleman*, és a dir, el membre d'una capa específica de la noblesa coneguda com *gentry*. Hem de tenir present que l'origen del *gentleman* quedava establert en la societat feudal per naixement. En la ment de la població rural, el senyor era el que no s'ocupava d'oficis manuals ni mercantils, portava una vida agradable i ociosa, en la qual les pràctiques físiques es realitzaven com a diversió. Gilmour (1981: 2) explica que «la noció de *gentleman* és l'eix central de l'acomodació social i política de l'aristocràcia i la classe mitjana». Progressivament, i sobretot en els primers anys de la Revolució Industrial, la condició de cavaller per llinatge o naixement de sang, va donar pas a una perspectiva emergent basada en la riquesa. Llavors les oportunitats d'adquirir possessions i diners van augmentar; i la vida anglesa va generar una nova realitat: apareixien més persones que desitjaven ser un *gentleman*. «El *gentleman* anglès es trobava entre el món dels privilegis i el món de la democràcia», assenyala Castronovo, per continuar amb una cita de Tocqueville que resumia la distinció entre un cavaller francès i un altre d'anglès: «A Anglaterra

s'aplica la caracterització de *gentleman* a qualsevol home ben educat, sense que es tingui en consideració el seu naixement, mentre que a França, el cavaller s'atribueix a un noble de naixement» (Castronovo, 1987: 17-18). D'acord amb aquesta interpretació, Mason (1982) va resumir les qualitats del cavaller victorià basades en els següents punts: la generositat, la magnanimitat, la responsabilitat, la urbanitat, i la cortesia cap a les dones. Aquest mateix autor descriu el *gentleman* com a esportista i lluitador, a causa de les seves qualitats pel combat i el genuí esperit de *fair play*.

La reforma educativa d'Arnold fa que la connotació classista del *gentleman* es modifiqui. A partir d'aquell moment, el veritable *gentleman* es va caracteritzar per una conducta irreprotxable i pel respecte dels seus semblants, una idea recolzada en el cristianisme i en l'esport. En encunyar el concepte modern de *gentleman*, Burne (1964: 259) indica que es «van afegir, sense perjudicar antigues qualitats com la lleialtat i el valor, les virtuts de la generositat i el respecte». Aquest ideal educatiu va ser definit en l'època d'Arnold com *muscular Christianity*, atès que el seu primer propòsit era educar els seus pupils per convertir-los en senyors cristians. El director de Rugby va veure l'educació i la religió com dues realitats agermanades per sempre més. Ambdues tindrien la finalitat de portar l'escolar a la maduresa personal i moral. Briggs (1990: 151) recull algunes paraules sobre això pronunciades per Arnold: «No és necessari, va escriure Thomas Arnold, que aquesta [escola privada] hagi de ser una escola per a 300, o fins i tot 100 nois, però és necessari que hagi de ser una escola de cavallers cristians (*Christian gentlemen*)».

Arnold plantejava que els nois no eren cavallers per naturalesa ni arribaven a ser-ho de forma natural, com tampoc hi havia motius per creure que eren cristians per naturalesa. De fet, considerava que els nens i joves eren dolents per naturalesa, i per això necessitaven un guia fort i cautelós. En paraules d'Arnold (Briggs, 1990: 151), els nois «no són susceptibles als principis cristians en el seu màxim desenvolupament i pràctica; i sospito que en molts aspectes es tolera entre ells un baix nivell de moral (...) Aquí, en la nuesa de la naturalesa del noi, va escriure en una altra ocasió, es pot comprendre que no es troben ni deu homes honrats en tota una ciutat (...)».

L'aplicació de la «doctrina de la devoció» (santedat) i del bon aprenentatge en l'educació dels nois que freqüentaven les *Public Schools*, va fer molt per crear aquest desenvolupament de la diligència, la formalitat i el capteniment. Per a Arnold, la valentia volia dir la persecució i pràctica de les tres qualitats que ell tractava d'inculcar: els principis religiosos i morals, la conducta gentil i l'habilitat intel·lectual (Richards, 1987: 102). La seva pedagogia de formació del caràcter estava basada en els autors clàssics, encara que, probablement, el classicisme llatí va tenir més importància que el grec (Mosse, 2000: 164). Hem d'afegir que Arnold no va escriure cap llibre sobre l'esport, i en els seus discursos són poques les referències que hi ha sobre aquest tema. Tanmateix, els seus ideals educatius trobaven en l'entrenament corporal el lloc adequat per desenvolupar els seus valors. O el que és el mateix, la direcció i el professorat dels diferents centres començaven a entreveure les possibilitats de les

pràctiques esportives en el marc d'una reforma educativa. Allò més característic del seu sistema és que tot convergeix en un sol punt: la formació completa de l'home, en el qual l'ésser moral i l'ésser físic es complementen i es fonen en una sola cosa.

Quan l'esport es va desenvolupar als col·legis privats i va trobar expressió en la vida social del país, va ser una eina per aconseguir els propòsits ètics més alts, marcats per autors com Hughes, Kingsley i molts d'altres. L'Església anglicana —molts dels dirigents de la qual havien estat formats en l'ensenyament privat— va reconèixer la importància de l'esport en la vida del jove i del «cristià heroi esportiu» com un pont de comunicació del missatge cristià. Si un home jove era fort físicament, pur de cor, fidel i lleial als amics, a la família i al país, devot davant de Déu, bon treballador i s'adheria a les regles del joc, aleshores responia al retrat d'un veritable *muscular christians*. L'esport, d'aquesta manera, va servir hàbilment com a espai idoni per a l'exercici de les virtuts cristianes (Morford i McIntosh, 1993: 73).

Arribats a aquest punt, hauríem d'insistir en la idea que Arnold amb prou feines es preocupava pels jocs en els seus discursos; el seu plantejament educatiu només trobava en aquesta pràctica un mitjà adequat per aconseguir els seus objectius. Van ser els seus deixebles, futurs directors d'altres *Public Schools*, els que van consolidar la idea de l'esport com a instrument educatiu. En aquesta mateixa línia Chandler (1987) puntualitza que, davant la idealització d'Arnold com a referent de la difusió de l'esport, la seva reforma a l'escola privada va tenir com a espai d'actuació les aules i l'església, i no els camps de joc. La mateixa opinió té Holt (1989), que assenyalava que si bé a Arnold no li agradaven gaire els jocs, els seus seguidors en el període en el qual va estar com a director a Rugby, van veure en l'esport una font de disciplina i moralitat.

Al voltant de 1850, la situació de les *Public Schools* va anar canviant progressivament. Mentre els oponents radicals de les escoles privades van fracassar en el seu esforç de reforma des de fora, hi havia un convincent intent per reformar l'antiga escola privada des de dins. Les seves característiques essencials es van mantenir, atès que molts dels seus abusos es van superar gràcies a una reconciliació entre necessitat i tradició. Les noves escoles privades que van emergir a mitjans del segle XIX estaven ansioses d'afaiçonar tradicions comparables amb les millors de les antigues fundacions. D'acord amb la filosofia d'Arnold, només la col·lectivitat d'una *Public School*, sota la direcció d'un poderós director i la cura de l'assistència cívica i liberal dels mestres, podria preparar els nois per a la vida activa i fer d'ells poderosos agents de la societat. De fet, Arnold creia en l'evangeli del treball i en la formació del caràcter a través de la dificultat. En realitat, aquesta exhortació del caràcter no estava acompanyada per cap denigració del talent, que Arnold i les *Public Schools* van fer molt per fomentar. Tant és així, que la formació del caràcter era el propòsit central de la pròpia teoria de l'educació en la majoria de les noves escoles privades que van ser creades entre 1850 i 1860.

Aquesta dècada va ser crucial per a l'esport a l'escola privada, a causa, principalment dels, deixebles d'Arnold. El 1852 es va formar el *Philathetic Club* a Harrow i Edward Thring es va fer càrrec de l'Uppingham Grammar el 1853, que es va convertir en un dels internats més reconeguts per les seves competicions esportives (Holt, 1989). Les noves escoles, com Malborough i la citada Uppingham, van iniciar el camí per acceptar l'esport com una eina educativa. En la primera d'aquestes, Cotton —ajudant d'Arnold a Rugby— va recórrer a la pràctica esportiva. Quan es va fer càrrec l'any 1852 del Marlborough Collage, va utilitzar l'esport per reduir la falta de disciplina dels escolars. Les lliçons de coratge i d'experiència de liderat aprenes en el camp de joc, van ser acceptades de forma creixent per formar part del nou ideal del *gentleman*. Segons McIntosh (1963: 77), Xerris Kingsley va escriure el 1874 sobre el valor educatiu dels camps de joc, ja que «en els camps de joc els nois adquireixen virtuts que cap llibre no pot donar-los; no simplement desvergonyiment i resistència, sinó millor encara, temperament, autoconfiança, ser justos, honor i aprovació sense enveja de l'èxit d'un altre, i tot això de donar i rebre de la vida, característiques molt útils per a qualsevol quan va al món real i sense les quals el seu èxit és sempre parcial».

Lowerson i Myerscough (1977: 119-120) citen l'exemple de la ciutat de Sussex per entendre el desenvolupament de la formació del caràcter en els camps d'esport. La versió moderna del joc, per a aquests autors, s'introdueix a Sussex el 1865 a través del col·legi privat Lancing College, que després d'haver desenvolupat les seves pròpies regles amb equips de dotze, no va culminar la seva institucionalització fins a la diferenciació reglamentària nacional el 1863 per al futbol i el 1871 per al rugbi. Com qualsevol altra *Public School*, influïda per la reforma d'Arnold, el Lancing College va combinar la confiança pedagògica en els valors del *muscular Christianity* amb una preocupació per la salut, sobretot pel perill que representava la proliferació de malalties en els internats. D'aquesta manera, el futbol es va utilitzar com un mitjà d'exercici saludable, que els alumnes podrien continuar realitzant quan ocupessin càrrecs en l'administració, l'Església o l'Exèrcit, tant en l'interior del seu país com a l'estranger. Els efectes secundaris del futbol sobre la personalitat i l'esperit d'equip, els recull Lowerson (1977: 119) en paraules d'un mestre de Lancing, les quals sens dubte, podrien estendre's al pensament generalitzat de la resta del país: «El futbol a Lancing va ser una cosa més que una simple successió d'encontres amb èxit. Va representar el major interès de l'escola en aquell temps, i la duresa del joc, l'èmfasi posat en el treball d'equip, les peticions d'entrenament continu, la influència inspiradora de l'entrenador, van tenir una gran importància en la creació d'aquestes qualitats que van fer d'aquesta una època daurada. Va enfortir la confiança de l'escola en si mateixa i en el seu futur i va ajudar a desenvolupar una creixent consciència de l'escola i de la seva individualitat. Va contribuir a aquesta unitat d'objectius i de cooperació en l'esforç que constitueixen les condicions necessàries per a un resultat positiu».

Igualment, les paraules del jugador de *cricket* Gilbert Jessop aposten per la utilitat de l'esport en la vida posterior (Lowerson i Myerscough, 1977: 120):

«(...) el major valor dels nostres jocs escolars és que proporcionen un camp en el qual, als nois, se'ls pot cedir responsabilitat (...) Si tens coratge en el camp de futbol, no és probable que abandonis si et trobes amb dificultats en els negocis».

Les circumstàncies havien relacionat de manera beneficiosa l'ideal del *gentleman* amb l'esport. La introducció i el grau de desenvolupament d'aquesta nova eina de caràcter formatiu estava directament relacionada amb factors com l'actitud dels directors, la regulació del temps de joc i la iniciativa estudiantil. Els jocs que es practicaven en els col·legis havien començat a transformar-se lentament en esport escolar organitzat. Fins al punt que el sistema educatiu va fer tot el possible per beneficiar-se d'aquest mitjà. «Els jocs es van convertir en alguna cosa més que mers jocs; es van convertir en institucions, van absorbir l'energia dels joves, van viure en un món de joves, preparant-los per a situacions de la vida real mitjançant la introducció dels valors del joc i de l'esperit d'equip, valors tan importants per al cavaller, com per a l'home de negocis o per a l'obrer qualificat» (Briggs, 1975: 160).

### **3. La difusió del mite pedagògic de Thomas Arnold: la novel·la *Tom Brown's Schooldays***

Tot i que el punt de partida d'aquest procés és normalment atribuït a Thomas Arnold, van ser els seus deixebles i altres directors els que van portar a la pràctica les seves idees. Els veritables innovadors, tant a les escoles establertes com a les de nova creació, van ser directors com Cotton a Marlborough, Thring a Uppinham, Vaughan a Harrow i Almond a Loreto. Ara bé, val a dir que el mite que es va formar al voltant de la figura d'Arnold, sorgeix sobretot de la novel·la més venuda de Thomas Hughes (1822-1896), *Tom Brown's Schooldays*, publicada el 1858. En aquesta obra, el deixeble del clergue de Rugby descrivia el que suposadament va succeir quan Arnold dirigia l'escola (Bamford, 1960; Briggs, 1975; Haigh, 1985; Mangan, 2000). El fet que Thomas Hughes presentés una opinió favorable sobre les escoles privades, les *Public Schools*, va afavorir la difusió de la seva lectura entre tots els joves, i no només entre els alumnes nobles. A començaments de 1859 s'havien venut 11.000 còpies del llibre.

La novel·la la va iniciar precisament quan el seu fill de vuit anys, havia de començar a anar a l'escola. En haver estudiat a Rugby, on va coincidir amb Thomas Arnold, l'escriptor tenia clar que aquesta era la veritable destinació del seu fill. L'obra d'Hughes reprèn tot l'entusiasme de la seva joventut. Si podem plantejar-nos alguns dubtes sobre la imatge que ofereix d'Arnold, no podem dir el mateix del personatge de ficció, Tom Brown, que respon sens dubte a l'idealització del mateix Hughes.

Ben mirat, la imatge que ens dona de Rugby és molt simple. Aquesta *Public School* és el lloc on Tom es descobreix a ell mateix i on inicia la for-

mació del seu caràcter. Algunes de les seves experiències paga la pena indicar-les. Procedent de la noble família Brown, el seu pare, un petit terratinent, li aconsellava abans de la seva anada a Rugby que, per damunt dels continguts instructius, sempre planaven els valors socials del noble *gentleman*. D'aquesta manera, la veritat i el manteniment del coratge davant de l'adversitat van ser els principals consells del seu pare: «no m'importen les paraules del grec (...), però produir un valerós, servicial anglès revelador de la veritat, i un cavaller cristià (*muscular christian*)..., això és el que jo vull».

El procés d'adquisició comença de seguida que Tom travessa els reixats de l'escola i comença a sentir-se orgullós de ser un noi de Rugby. El primer dia participa en un encontre esportiu, i contribueix a la victòria del seu equip. Un dels *old boys*, als quals Arnold amb la seva reforma havia donat protagonisme en les relacions entre professor i alumne, assenyala com a causa del triomf la confiança mútua entre els membres de l'equip, que pertanyen tots a la mateixa escola. D'aquesta manera, Tom rep una de les seves primeres lliçons: la lluita per guanyar, no només en l'esport, sinó en la vida. La lluita entre el bé i el mal, la lluita amb ell mateix i el perill exterior (el dimoni). En definitiva, la lluita a través de l'esport està representada com una metàfora de la lluita per la vida, l'ofici més honest de qualsevol *gentleman*.

Un dels primers moments de tensió o crisi personal del protagonista, gira a l'entorn de l'ús dels *vulgus* (costelles), estris que utilitzaven els nois per ajudar-se en les seves traduccions de llatí i grec. Arthur, un noi disciplinat i sensible, company i amic de Tom, actua com a consciència externa. Aquest li diu que abandoni l'ús dels *vulgus* i que depengui d'ell mateix. El seu altre gran amic, East, la veu de la naturalesa, li recorda que les relacions amb els mestres són una prova de destresa, com un partit de futbol o una batalla. East considera els mestres com els enemics naturals a l'escola, de manera que els *vulgus* eren una arma neta, i no un frau. D'aquesta manera, Tom es veu atrapat entre dues actituds: la d'Arthur, més propera a la del doctor Arnold, i la d'East. Finalment, les idees d'Arthur prevalen, fins i fins i tot aconseguixen que East canviï d'actitud i abandoni l'engany i la hipocresia.

L'excessiu protagonisme que se li ha donat a Arnold com a principal baluard de l'esport contemporani, també és resultat dels continguts de la novel·la d'Hughes. Al text es descriuen diversos jocs i esports, entre els quals destaquen el futbol, el *cricket*, el rugbi i la boxa. El *cricket*, per citar un exemple, va passar a ser un element central en la formació del caràcter dels nous col·legis privats. Entre 1850 i 1860, es van reglamentar molts d'aquests jocs a Rugby, Repton, Queensberry, Wisden, etc. Encara que Hughes en feia un gra massa rememorant el culte pels jocs durant els seus dies a Rugby, no va exagerar la tendència general de moltes escoles privades a posar èmfasi als esports. L'esperit d'equip era més fàcil de desenvolupar al camp de joc, amb lliçons més simples d'entendre, que l'eminència intel·lectual o la individualitat de l'experiència espiritual (Briggs, 1990).

La difusió d'aquesta obra va ser internacional. A Espanya, per exemple, on va ser traduïda l'any 1923, va ser la Institución Libre de Enseñanza la que va recollir algunes de les seves idees. Francisco Giner de los Ríos és molt probable que llegís el llibre i que fins i tot portés a la pràctica alguns dels seus principis a l'activitat diària de l'escola. No hi ha dubte que és en la dimensió de l'educació física, on amb major nitidesa es detecta aquesta influència. Giner (1927: 275) es preguntava com educaven els seus fills els anglosaxons: «(...) hi ha set hores diàries de treball mental, que inclouen el temps per a l'estudi, i tres hores per al desenvolupament físic per mitjà de l'exercici a l'aire lliure». Entre els esports que el propi Giner recomanava, coincidint amb els exposats a la novel·la de Hughes, apareix el futbol i el *cricket*, a més del tennis per a les noies.

#### 4. Del valor moral de l'esport al culte a l'esport

Durant les últimes dècades del segle XIX, les *Public Schools* van entrar en un període de consolidació i d'estabilitat. Aquestes van estar obertes a les influències que prevalien en les classes acomodades de l'època victoriana. Els valors defensats per les classes dominants, que al capdavant eren les que patrocinaven els col·legis i els mestres que ensenyaven en aquests, van combinar els seus esforços per donar satisfacció a les necessitats socials i econòmiques que imperaven en aquell moment. Simon (1965: 144-146) realitza una crítica a la seva obra clàssica sobre l'educació a Anglaterra quan assenyala que «la classe mitjana alta, havent guanyat la majoria de les reformes morals i intel·lectuals que ells exigien, i havent arribat a ser part de les classe governant, va abandonar l'estendard del liberalisme. De la mateixa manera, va abandonar la causa de la reforma educativa. Cap a 1875 ningú, excepte unes quantes veus discordants de la classe mitjana baixa i una relativa classe obrera sense poder i un grupat d'intel·lectuals, va advocar per algun canvi considerable a l'escola privada».

Per tant, podem assenyalar que la tendència general en aquestes escoles era l'acatament, és a dir, la producció d'un producte més estereotipat del que havia estat en el passat. Tot i això, la insistència arnoldiana sobre ensenyament va anar cedint lloc a l'*athleticism* o al culte pels esports, és a dir, que el principi educatiu de *Godliness and Goodlearning* va ser substituït pel de *Manliness* (homenia i virilitat). D'aquesta manera, l'esport va deixar de ser gradualment un model de control disciplinari per convertir-se en una finalitat en ell mateix, fins al punt que la cultura de l'*athleticism* va dominar el sistema de l'educació de l'elit social. Altrament, els herois esportius es van convertir en líders. A poc a poc, es va anar usant una roba esportiva específica per a cada modalitat, a més d'ornaments, marques de distinció (colors), codis de conducta escolar, himnes, així com un vocabulari específic que aviat va formar part de l'idioma quotidià del col·legial, i que es va introduir de la mateixa manera en el llenguatge ordinari del comerciant, el soldat, el clergat, etc. Frases com *it's not cricket*, *play the game* i *letting the side down*, van passar a formar part del llen-

guatge comú. L'elit atlètica va prendre cada vegada major protagonisme en el sistema educatiu, i els mestres van delegar la disciplina a aquesta elit.

Els col·legis com Harrow van destinar una gran quantitat de diners a ampliar els seus terrenys de joc perquè els alumnes poguessin desenvolupar activitats esportives. Els pares estaven més preocupats perquè els seus fills fossin educats en un ambient esportiu que pels resultats acadèmics (Holt, 1989: 83). Encara que en alguns casos els terrenys dels col·legis no van poder ampliar-se, tot el que envoltava l'esport (associacions estudiantils, equips, colors dels col·legis, himnes, etc.) era necessari per captar l'atenció dels pares, i en conseqüència, per augmentar la possibilitat d'incorporar nous alumnes a una o altra institució educativa. Anar a la universitat, és a dir, anar a Oxford o Cambridge, no suposava cap dificultat per als joves esportistes. Les demandes acadèmiques de les antigues universitats i el sistema dels col·legis s'adequaven al patró de la vida en comú i a la rivalitat apresada a les escoles. En realitat, les universitats també tenien les seves pròpies competicions esportives. Fenner's a Cambridge i la Universitat de Parks a Oxford, van ser l'escenari d'enfrontaments de *cricket*. Les dues universitats van tenir una història esportiva en comú des de la primera disputa de regates el 1829. Aquesta competició de rem continua fins i tot en l'actualitat, i s'ha convertit des d'aleshores en tot un esdeveniment social que ha transcendit més enllà de la geografia britànica. Al costat d'aquesta pràctica, els partits de *cricket* es van començar a jugar anualment des de 1839. Vers la dècada dels 90, es van incloure altres esports, com l'atletisme, el golf, el futbol, el rugbi, el tennis, la boxa i la natació. Les universitats van exercir en aquest context un paper fonamental per a l'establiment d'un reglament per al rugbi i el futbol, ja que els joves arribaven de diferents escoles, cada una amb distintes formes i regles de joc.

A través de l'estudi de Barbero hem pogut consultar l'informe que la Comissió Clarendon va realitzar el 1860 sobre les principals *Public Schools*, i que va ser publicat el 1864 en quatre volums amb l'extens títol de *Report of Her Majesty's Commissioners appointed to inquire into the Revenues and Management of certain Colleges and Schools, and the studies pursued and Instruction given therein; with an Appendix and Evidence*. Val a dir que aquest informe posa de manifest l'obligatorietat de la pràctica dels esports i la responsabilitat dels directors de dotar les seves escoles de les instal·lacions i mitjans necessaris per a la seva pràctica. La *Report Public Schools Commission* (1864) assenyalava entre les raons principals per a la pràctica esportiva motius de salut, així com la formació de qualitats socials i virils. Els camps de *cricket* i rugbi, diu el mateix document, no són simples llocs de divertiment. En aquests es formen homes, s'adquireixen qualitats socials molt valuoses i, consegüentment, la seva importància educativa és similar a la de les aules i els internats. La Comissió va suggerir també que en ocasions, l'atenció als esports en alguns casos era desproporcionada. Així ho indica Barbero (1990: 398) quan escriu que «la importància que els propis nois atribueixen als esports és d'alguna manera major, potser, que la que poguéssim raonablement desitjar-se, encara que dins d'uns límits moderats és altament útil. És el millor

remei contra la temptació d'estudiar massa del noi intel·ligent i ambiciós, i contra la temptació de perdre el temps de l'indolent».

A més, això s'il·lustra amb l'exemple d'Eton. Segons la Comissió, per formar part de l'equip de *cricket* els nois entrenaven sis dies a la setmana, cinc hores diàries tres dies i dues hores diàries els altres tres. D'acord amb els comissionats, les diverses pràctiques esportives diferien quant al seu valor formatiu. En darrera instància, el valor educatiu depenia del fet que les esmentades activitats desenvolupessin l'esperit d'equip i la idea de lleialtat al grup. Al capdavant se situaven el futbol, el *cricket* i altres esports d'equip com el rugbi, mentre que la part final de la taula estava formada per passatemps i pràctiques com la gimnàstica individual, que constituïen el tipus d'educació física que es va promoure a les escoles de caràcter més popular.

No obstant això, els informes següents van lloar la important contribució de les *Public Schools* en la formació de l'home d'estat a través de l'esport (Barbero, 1990: 401): «No és fàcil escatir el deute que el poble anglès té contret amb aquestes institucions pel que fa a les qualitats sobre les quals se sent més orgullós: la seva capacitat per governar els altres i controlar-se ell mateix, la seva aptitud per combinar llibertat amb ordre, el seu esperit públic, el seu vigor i caràcter viril (...), i el seu amor pels esports saludables i l'exercici. Aquestes escoles han estat el principal centre de formació dels nostres homes d'estat; (...) han tingut potser la participació més gran en la formació del caràcter del *gentleman* anglès».

Barbero (1990: 402) també recull un article escrit per Lyttelton el 1880 i un altre de Webster (1889) sobre els esports en les *Public Schools*. En aquest assenyalava, al costat de la idea de salut i d'higiene, que la seva pràctica té com a finalitat l'ensenyament de la disciplina i el desenvolupament de la moral. És a dir, els esports contribueixen al foment de l'esperit d'equip, a lluitar per una causa comuna, a obeir les ordres, i alhora ensenyen a ser líders, ja que els joves es veuen en la tessitura de prendre decisions, de representar les seves escoles i, per tant, d'assumir responsabilitats d'actuació. Per la seva part, Webster es refereix als esports com el reconegut sistema d'educació muscular i afirma que és totalment cert que abans de 1850 l'esmentat sistema no existia. Parla dels avantatges del nou sistema, i posa èmfasi en l'aspecte formatiu: l'esport ensenya autocontrol, autoconfiança, esperit de companyerisme, així com saber apreciar el mèrit aliè i, una cosa que pocs autors manifesten clarament (Barbero, 1990: 403): «(...) però més enllà de tot això, com ja he dit, les reunions i les competicions ofereixen l'oportunitat d'establir perdurables connexions i amistats que amb freqüència són del més gran valor en la vida posterior».

En unes poques dècades, les activitats no reglamentades que els joves practicaven en aquestes escoles, es van transformar en una pràctica permanent. En els últims anys del segle XIX, l'impacte dels esports (*games cult*) es va estendre no només a les *Public Schools*, sinó també a les universitats i a la vida social anglesa en general. De fet, no hi havia res de nou en l'*institution*

*of sport* de la vida anglesa; car la veritable innovació va ser la introducció d'aquesta pràctica en l'àmbit educatiu. En realitat, una antiga tradició estava sent modificada i adaptada a un nou ambient. Com ja hem esmentat, els jocs tradicionals amb major projecció a les zones rurals angleses eren la cacera, la cursa de cavalls, la boxa i el *cricket*. D'altra banda, allò que va sorgir com una tradició en els col·legis privats es va centrar en el futbol, el *cricket* i el rem. A més, una vegada que els jocs violents i les activitats clandestines van ser modificades a les escoles, els alumnes van canalitzar la seva energia i el seu esperit juvenil en els esports que podien practicar-se sense restriccions en els terrenys dels col·legis. D'acord amb Chandler (1984), el creixement dels jocs com una important faceta de la vida escolar va ser un moviment organitzat pels estudiants. Tanmateix, la majoria dels directors i professors van reconèixer amb promptitud el poder que els esports tenien entre els joves. La proesa esportiva desplegada al camp de futbol i al terreny de *cricket*, va establir jerarquies de prestigi entre els estudiants, i va tenir com a resultat un únic sistema de control interior. Aquells que van exhibir habilitat i valor en les competicions esportives o van mostrar fredor i capacitat de victòria, no solament van guanyar el respecte dels jugadors més joves i menys experimentats, sinó que també es van convertir en els seus herois. On millor —es pregunten Morford i McIntosh (1993: 69)— pot un director trobar els seus prefectes que entre l'elit atlètica?

Per als estudiants, els jocs van assumir un nou significat amb l'extensió del culte de *l'athleticism*, en detriment de les clàssiques virtuts cavalleresques. Els herois atlètics de *Tom Brown's Schooldays* es van convertir en els models a imitar, i l'èxit en la competició va ser la meta superior de l'esport als ulls dels col·legials (Simon i Bradley, 1975). El sistema de *Public Schools* anglesa s'havia convertit en l'aliment dels joves cavallers, i els jocs es van transformar en un instrument important a través del qual s'instal·larien totes les característiques de classe. A finals del període victorià, una escola no seria jutjada només per la rellevància del seu *headmaster* (director), sinó també per la qualitat del personal, les característiques del seu alumnat, els edificis i camps de joc, els èxits en el treball i en el joc, les tradicions, la lleialtat dels seus *old boys*, i tots aquells aspectes de la col·lectivitat moral que eren coneguts pels victorians com *tone* (Honey, 1975).

La promoció dels jocs que van florir sota els auspicis del liberalisme i la revifalla del sentiment religiós gràcies al moviment de reforma educativa, es distingien —i aquí seguim Morford i McIntosh (1993: 73)— vers 1860 pel conservadorisme i el materialisme de la classe mitjana mercantil i industrial. Subtilment, es van transformar antics ideals per encaixar les necessitats d'una nova generació; de la glorificació dels jocs va sorgir, com hem assenyalat ja, el culte a *l'athleticism*, que segons Mack (1938: 337), «va significar l'eliminació gradual dels propòsits morals dels joves per la mateixa causa que els mestres havien animat els jocs originàriament». En definitiva, dir que l'esport forma el caràcter significa la conjunció d'una sèrie d'elements que hem anat indicant: esperit d'equip, lluita per la victòria, acceptació de les regles, reconeixement dels mèrits de l'adversari, etc. Comportaments que conformen la idea

del *gentleman* victorià, i que han donat lloc a la moral del *fair play* i a la noció d'*amateur*.

Davant d'aquesta «idealització» de les *Public Schools* a través de l'esport, altres autors ens donen una versió crítica sobre això. Simon (1965: 145) indica que després que les diferències entre els diversos col·legis privats desapareguessin, el sistema educatiu va quedar gairebé estandarditzat. La consolidació del control dels mestres i prefectes, la pràctica generalitzada de jocs esportius, les hores del dia estrictament dirigides, etc., van conduir a una creixent reglamentació de la vida escolar en la qual el jove estava sotmès a una supervisió constant a través d'un seguit de disposicions com l'acceptació d'una manera de vestir, de formes particulars de parlar, etc. Aquest excessiu control a les *Public Schools* entre 1880-1890 va fer que funcionessin en contra de l'originalitat de pensament. La majoria dels joves que van passar per Eton o Harrow van aprendre a l'escola a tenir els seus pensaments governats per les «bones maneres», i la seva personalitat va ser modelada d'acord amb el tipus de vida dominant. A més, el sistema es legitimava a si mateix en termes de consolidació d'una casta que ara es justificava novament en la consolidació de l'Imperi Britànic. De fet, les *Public Schools* i les universitats constitueixen un sistema més o menys tancat, i jugaven un rol vital per formular i disseminar els valors i sostenir l'estatus de classe alta en una societat profundament dividida.

Amb el canvi de segle, el triangle interdependent d'educació, esport i religió s'havia convertit en un vehicle per a l'exportació de l'esport i del nou *gentleman*. Mangan (1986) ha editat una obra que recull precisament diversos articles sobre aquest àmbit. En una mateixa direcció Stoddart (1988) ha defensat com a tret central en el sistema d'escoles privades, que l'esport era una poderosa institució social, tot i que bàsicament informal, que va generar creences compartides i actituds entre governants, que van mantenir alhora la distància social entre aquestes escoles. En paraules de Stoddart (1988: 653-654): «Aquestes persones, educades en les *Public Schools* i en les velles universitats, van entrar a la ciutat com a banquers o advocats; en l'Administració com a diplomàtics o polítics; i en l'Exèrcit com a funcionaris; o van tornar a l'educació com a mestres, com a perpetuadors del sistema, o van entrar a l'Església, on molts d'ells es van tornar *muscular christians*, amb gran confiança en les virtuts del joc. Molts d'ells, també van ser servidors de l'Imperi a Àfrica, Àsia, al Pacífic o al Carib, i van prendre amb ells la seva inculcada acceptació del poder social i de la importància dels jocs».

Aquests factors van afectar l'estructura organitzativa i estructural dels jocs, en un procés que s'ha designat com a *deportivització* en el qual no és difícil veure la influència del model industrial. Tanmateix, l'esport va continuar estant, en alguna mesura, dominat pel sistema de valors aristocràtics. Arnstein (1975) ha indicat que malgrat l'extensa reforma que es va estendre en els col·legis privats, els plans d'estudis van confiar rigorosament en assumptes no utilitaris. Ben mirat, l'escola va continuar emfasitzant la tradició, la noblesa, l'acceptació de la jerarquia social, el culte de l'*amateur*, totes

qualitats del *gentleman* (Mason, 1982). Així Arnstein (1975: 220), citant Rupert Wilkinson, conclou que «el sistema reformat de les *Public Schools* va capturar el talent de la classe mitjana en la promoció del poder de la *gentry*». Finalment, Arnstein (1975) apunta que als col·legis privats, etiquetats per Mason (1982) com les *factories for gentlemen*, es van formar pocs, si és que va sortir-ne algun, comerciants i homes de negocis. Més aviat «van formar senyors rurals, funcionaris de l'Exèrcit, administradors imperials i membres del Parlament» (Mason, 1982: 161).

## 5. Conclusions

Arran de tot el que s'ha vist, es pot dir que la reforma proposada per Arnold respon a les demandes educatives de les noves classes mitjanes i altes articulades en les esmentades institucions privades, fins aleshores exclusiva de l'aristocràcia. A més, les característiques de les *Public Schools* convidaven a la reforma: problemes de crueltat física, immoralitat, malalties, etc. El seu objectiu es resumia en formar els nois en clau de *gentlemen*. De manera que el seu ideari educatiu prioritzava la formació moral i religiosa, i només en segon lloc, la formació intel·lectual. D'altra banda, es tractava d'una educació liberal, que es basava en l'estudi de les cultures i llengües clàssiques. El seu pla va consistir bàsicament en la supervisió del temps lliure i a omplir l'horari d'activitats organitzades, a fi que els joves adquirissin més protagonisme a través del sistema de prefectes. Encara que Arnold no va inventar res de nou, la seva intervenció va ser important per accelerar el procés d'acomodació dels estrats socials alts. Com a resultat de la seva reforma, la vida de l'escola va quedar més regulada i codificada, element aquest que com hem assenyalat, es va estendre a les pràctiques esportives. No obstant això, sembla que les deficiències del currículum educatiu de les *Public Schools* no van ser resoltes per l'autor (Bamford, 1960). Les causes van ser diverses, però sobretot van ser degudes a pressions socials externes i a un canvi en el comportament de la classe mitjana britànica, que si fins a 1850 va actuar gairebé com una força revolucionària en desenvolupar noves institucions, cap a 1880 va arribar a ser una classe governant. Com assenyalava un escriptor d'*Athenaeum* el 1860, segons cita Briggs (1994: 357), «les *Public Schools* harmonitzaven perfectament amb una cosa tosca i gandula, però perfectament intel·ligible, que molt bé podria anomenar-se *Esquema de Vida Anglès*». En definitiva, unes institucions que han de considerar-se com a agents socials abans que educatius.

## Bibliografia

- ARNOLD, T.: *Ensayos sobre educación*. Madrid-Barcelona: Calpe, 1920.
- ARNSTEIN, W.: «The myth of the triumphant Victorian middle class». *The Historian*, vol. 37, núm. 2, 1975, p. 205-211.
- BAMFORD, T.: *Thomas Arnold*. London: Cresset Press, 1960.

- BARBERO, J.: *Deporte, «Escuela» y Sociedad. Discursos y prácticas que configuraron el deporte moderno en la Inglaterra victoriana*. Universidad Complutense de Madrid, 1990. Exemplar fotocopiado de tesi doctoral.
- BARBERO, J. (ed.): *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta, 1993.
- BRIGGS, A.: *Victorian People. A Reassessment of Persons and Themes, 1851-1867*. Harmondsworth: Penguin Books, 1975.
- Victorian People*. London: Penguin Books, 1990.
- Historia social de Inglaterra*. Madrid: Alianza, 1994.
- BRIGGS, A. I CLAVIN, P.: *Historia Contemporánea de Europa*. Barcelona: Crítica, 1997.
- BURNE, W. L.: *The Age of Equipoise*, London, 1964.
- CARLETON, J.: *Westminster school*. London: Rupert Hart-Davis, 1965.
- CASTRONOVO.: *The English gentleman*, New York: Ungar, 1987.
- CHANDLER, T.: *Origins of Athleticism: Games in the English Public Schools, 1800-1880*. Stanford University, 1984. Exemplar fotocopiado de tesi doctoral.
- «The emergence of Athleticism: social control or mutual adaptation?». Dins *Actas del XI HISPA Internacional Congress*. 1987, p. 27-32.
- CHANDOS, J.: *Boys together*. London: Hutchison and Company, 1984.
- GILMOUR, R.: *The idea of the gentleman in the Victorian novel*. London: Allen and Unwin, 1981.
- GINER, F.: «Juegos corporales». Dins *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*. Madrid: Espasa Calpe, 1927, tom I, p. 269-306.
- GILLET, B.: *Historia del deporte*. Barcelona: Oikos-tau, 1971.
- HAIGH, A.: *Thomas Arnold: A man of fact or fiction*. Vancouver: University of British Columbia, 1985. Exemplar fotocopiado de tesi doctoral.
- HOLT, R.: *Sport and the British: a modern history*. London: Clarendon Press, 1989.
- HONEY, J.: «Tom Brown's Universe: The Nature and Limits of the Victorian Public School Community». Dins SIMON I BRADLEY (eds.): *The Victorian Public School*, Dublin, 1975.
- HUGHES, T.: *Tomás Brown en la escuela*. Madrid: Calpe, 1923, [traducció al castellà de M. Ortega y Gasset. Malauradament, encara no comptem amb una versió catalana d'aquesta obra de referència en l'àmbit de la novel·la esportiva].
- HUGHES, T.: *Tom Brown's schooldays*. Edited with an introduction by Andrew Sanders. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- LE FLOC'HMOAN, J.: *La génesis de los deportes*. Barcelona: Labor, 1969.
- LOWERSON, J. I MYERSCOUGH, J.: *Time to spare in Victorian England*. Sussex: Harvester Press, 1977.
- LOWERSON, J.: *Sport and the English middle classes, 1870-1914*. London: Manchester University Press, 1995.
- LYTTELTON, E.: «Athletics in Public Schools». Dins *Nineteenth Century January*, vol. VIII, 1880, p. 43-57.
- MACK, E. C.: *Public Schools and Public Opinion, 1780-1860*. London: Methuen, 1938.
- Public Schools and the British Opinion since 1860*. London: Methuen, 1941.
- MANDELL, R.: *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra, 1986.

- MANGAN, J.A. (ed.): *The games ethic and imperialism*. Harmondsworth: Viking, 1986.
- Pleasure, Profit, Proselytism. British Culture and Sport at Home and Abroad, 1770-1914*. London: Frank Cass, 1988.
- Athleticism in the Victorian and Edwardian Public School*. London: Frank Cass, 2000.
- MASON, P.: *The English gentleman*. London: Andre Deustch, 1982.
- MCINTOSH, P.: *Sport in Society*. London: Watts Company, 1963.
- Fair play, Ethics in Sport and Education*. London: Heineman, 1980.
- MORFORD, W. I MCINTOSH, M.: «Sport and the Victorian gentleman». Dins INGHAM, A. I LOY, J. (eds.): *Sport in social development. Traditions, transitions, and transformations*. London: Human Kinetics Publishers, 1993, p. 51-76.
- MOSSE, W.: «Aristocracia y burguesía en la Europa del siglo XIX. Un análisis comparativo». Dins FRADERA, J. I MILLÁN, J. (eds.): *Las burguesías europeas del siglo XIX*. Madrid-València: Biblioteca Nueva-Universidad de Valencia, 2000.
- OGILVIE, V.: *The English Public School*. London: Batsford, 1957.
- OTERO, E.: «Tom Brown en la Institución Libre de Enseñanza». Dins *Etnohistoria de la escuela*. Burgos-Madrid: Universidad de Burgos-SEDHE, 2003, p. 643-651.
- RICHARDS, J.: «Passing the love of women: manly love and Victorian society», a MANGAN, J. I WALVIN, J. (eds.): *Manliness and Morality. Middle-class masculinity in Britain and America, 1800-1940*. Oxford: Manchester University Press, 1987, p. 92-122.
- SANDIFORD, K.: *Cricket in the Victorian Age*. Aldershot: Scholar Press, 1994.
- SIMON, B.: *Education and the Labour Movement*. London: Lawrence&Wishart, 1965.
- SIMON, B. I BRADLEY, I.: *The Victorian Public School*. Dublín: Gill & MacMillan, 1975.
- STODDART, B.: «Sport, cultural imperialism, and colonial response in the British empire», *Comparative Studies in Society and History*, 30, 4, 1988.
- TIANA, A. et al.: *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED, 2003.
- ULMANN, J.: *De la gymnastique aux sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique*. París: Vrin, 1977.
- VALSERRA, F.: *Historia del Deporte*, Madrid: Plus-Ultra, 1944.
- WEBSTER, R.: «Introduction». Dins SHEARMAN, M.: *Athletics and Football*, London: Longmans, 1889.
- WRIGHT, C.: «Before Tom Brown: Education and the sporting ethos in the early 19th century», *Journal of Education Administration and History*, vol. 9, núm. 1, 1977, p. 7-14.3

**Paraules clau**

*Història de l'educació*

*Educació física*

*Esport*

*Pedagogia esportiva*

## Abstracts

*La estabilidad política y el dominio económico mundial alcanzado por la Inglaterra del siglo XIX, tuvo su reflejo en la prosperidad económica de la emergente clase media. Esto se tradujo en una mayor participación en el control del poder y el consiguiente reajuste de sistema de valores de las clases dominantes. Entre las familias de tradición aristocrática (nobility) y la nueva upper middle class, se producirá una fusión de intereses que tendrá lugar fundamentalmente en las Public Schools, instituciones privadas sobre las que ha recaído una de las interpretaciones que sitúan en estos centros el origen del deporte. En este eje se inscribe la reforma iniciada por el clérigo Thomas Arnold en la Escuela de Rugby, entre 1828-1842. Ante los graves problemas de indisciplina, malos tratos, violencia, etc., que caracterizaban estas escuelas, Arnold propone un doble control: el reconocimiento profesional de los profesores y la institucionalización de un sistema de prefectos. Esto, junto a la regularización de los juegos violentos que practicaban los jóvenes escolares, modificará paulatinamente los hábitos de los alumnos, produciéndose en los campos de juego un proceso de deportivización al servicio de un ideal educativo.*

*La stabilité politique et la prédominance économique de l'Angleterre du XIXème siècle s'est vue reflétée dans l'émergence d'une classe moyenne jouissant d'une certaine prospérité. Cela s'est traduit par une plus grande participation au contrôle du pouvoir et en conséquence, par un réajustement du système de valeurs des classes dominantes. Une coïncidence d'intérêts entre les familles d'origine aristocratique et la nouvelle classe moyenne aisée est à l'origine de la création des Publics Schools, ces institutions privées où selon certaines études seraient nés les sports modernes. En effet, c'est dans le cadre de ces établissements que se situe la réforme introduite entre 1828 et 1842 par Thomas Arnold à l'École de Rugby. Face aux graves problèmes d'indiscipline, de brimades, de violences, etc. qui régnaient alors dans les Public Schools, Arnold proposa la mise en place d'un double contrôle. D'une part il imposa la reconnaissance professionnelle des enseignants et la création des préfets et de l'autre, il implanta la régularisation des jeux violents que pratiquaient les étudiants. Ceux-ci finir par modifier progressivement leur comportement et c'est ainsi que les jeux devenus sport s'intégrèrent dans l'idéal éducatif.*

*The political stability and world economic dominance attained by 19th-century England were reflected in the prosperity of the nascent middle classes. This translated into greater participation in the control of power and the consequent readjustment of the values system of the dominant classes. Among the families of the nobility and the new upper middle classes, there occurred a merging of interests that was to take place, above all, in the Public Schools -private institutions in which it is claimed the origins of sport can be traced. Against this background, the reforms initiated by the clergyman, Thomas Arnold were to take place at Rugby School between 1828-1842. Faced by the serious problems of ill-discipline, abuse, violence, etc. that typified these schools, Arnold proposed a dual system of control: the professional recognition of teachers and the institutionalisation of the prefect system. This, together with the regularisation of the violent games played by the schoolboys, was to slowly modify the habits of the young scholars, leading to the introduction of the sports onto the playing fields as part of an educational ideal.*