
MESA REDONDA

*La Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el futuro**

Presentación

Desde la humildad de la *Fundación de Estudios Políticos y Sociales*, y desde la grandeza, física, pero sobre todo científica, de la *Universidad de A Coruña*, estamos orgullosos de contribuir a reparar, ya sea mínimamente, *una deuda histórica*, por utilizar una terminología, desgraciadamente, demasiado en boga.

En una de las escenas imborrables del cine español de la postguerra, tan lejana, para la gran mayoría, y, desgraciadamente, tan cercana, para el tema que nos ocupa, Pepe Isbert, desde el balcón del Ayuntamiento, en *'Bienvenido Mister Marshall'*, se dirigía a sus convecinos y después de reconocer la deuda, les reiteraba *'... y esa deuda que tengo os la voy a pagar'*.

Pues bien, permitidnos *paraimaginar* esa escena y decir que el primer objetivo de este trabajo consiste en saldar la *deuda* que cada uno, en la parte alícuota que nos corresponda como seres humanos, tenemos con la Institución Libre de Enseñanza (ILE), en la consideración de que es el referente fundamental, no sólo del sistema educativo por el que nos regimos hasta hoy, sino, y sobre todo, porque es el referente de nuestra forma

democrática, solidaria y científica de entender la vida en sociedad, que resumida en una mínima expresión, nos atreveríamos a decir que consiste, sobre todo en estos tiempos, en la expresión de *la soberanía de saber ser ciudadano*.

Para ese empeño, contamos, probablemente, con el grupo de personas de mayor solvencia científica, pero sobre todo personal, que, tenemos la seguridad, nos ayudarán a saldar el pago.

Son:

* Ángel Serafín Porto Ucha (SP). Profesor de la Universidad de Santiago. (Moderador)

* Herminio Barreiro Rodríguez (HB). Profesor de la Universidad de Santiago.

* Federico Gómez Rodríguez de Castro (FG). Profesor Emérito de la UNED.

* Virgilio Zapatero Miguélez (VZ). Profesor de la Universidad Carlos III de Madrid.

El lugar es la Facultad de Educación de la Universidad de A Coruña y los promotores, la *Fundación 'Instituto de Estudios Políticos y Sociales'* de A Coruña, el *Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais* de la Universidad de A Coruña y la redacción de la *Revista Sarmiento* en que se aglutinan las tres Universidades gallegas (Santiago, A Coruña y Vigo).

* Reproducimos aquí, polo interés das opinións manifestadas, unha selección das intervencións que se produciron ao longo da mesa redonda que se celebrou na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade da Coruña o 18 de Marzo de 2000 como acto de peche das "Jornadas de Reflexión sobre la Institución Libre de Enseñanza: en busca del futuro", e que foron organizadas en colaboración pola Fundación de Estudios Políticos y Sociales e o Departamento de Pedagogía e Didáctica das Ciencias Experimentais da Universidade de A Coruña.

Coloquio (selección)

SP.- Quiero agradecer a los organizadores, la Fundación Instituto de Estudios Políticos y Sociales y al Departamento de Pedagogía e Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de A Coruña, la posibilidad de moderar esta mesa redonda sobre La ILE y el futuro.

Me acompañan los tres expertos que se han sucedido en la presentación de sus conferencias sobre la ILE en sus perspectivas sociopolítica, operativa y emocional, los doctores D. Herminio Barreiro, D. Federico Gómez y D. Virgilio Zapatero.

Decir, solamente, que D. Virgilio Zapatero fue uno de los que en 1976 participó en la conmemoración del Centenario de la ILE y en la presentación de su Boletín, el BILE, en su nueva etapa, a partir de 1987, manifestaba, con satisfacción, el poder contemplar, recordando las palabras de D. Antonio Machado, como esas labores y esperanzas se han puesto nuevamente en movimiento. Con D. Federico he venido colaborando a lo largo de estos años en las tareas de la UNED y tiene una gran relación con A Coruña desde los tiempos de la Universidad Laboral. Con él, y con Herminio Barreiro, con quien he compartido muchos viajes, aprendiendo de su palabra, en nuestros Coloquios de Historia de la Educación, hemos vivido inquietudes. Los tres están en la línea de la investigación sobre la ILE. Permítanme que antes de ceder la palabra a cada uno de ellos, haga algunas

consideraciones para centrar el trabajo.

En primer lugar celebro que estas jornadas tengan lugar aquí, en A Coruña, por la tradicional condición liberal de la ciudad y por los vínculos que tuvo desde su comienzo con el movimiento institucionista. Me tomo la licencia de señalar algunos hitos fundamentales que vinculan la ciudad herculina al proyecto de la ILE.

Recordar, como ponía de manifiesto el profesor Zapatero, la "cuestión universitaria" en Santiago, allá en 1875, que suscitó la adhesión de algunos profesores del Instituto de A Coruña, Varela de la Iglesia y Serrano Fatigati. El mismo encierro de González Linares y de Calderón en el Castillo de San Antón, aquí en A Coruña. Emilia Pardo Bazán, desde el Pazo de Meirás, con una rica correspondencia que se conserva en el Fondo Giner. Concepción Arenal. Las colonias escolares que tuvieron lugar en La Lagoa, entre Sada y Betanzos, a comienzos de siglo.

En fin, el proyecto institucionista que se llevó a cabo, en buena manera, a través de lazos familiares y de amistad. No debe sorprender pues, que en la lista de donantes de aquella primera colonia escolar, aparezcan apellidos de gran relieve en el entramado de entonces y que nos ofrece, en puntual información, *La Voz de Galicia* de aquellas fechas: los Cortón, los Viqueira, Gutiérrez del Arroyo, Pastor, Barrie de la Maza, Marchesi, Tenreiro, Zacharías, Pardo y otros. En fin, el

conjunto de lazos familiares de Viqueira, de Bergondo, ... la Quinta de San Victorio, la familia de Cossío y Viqueira. Entiendo que todo el eje A Coruña - Betanzos - Ferrol - Pontedeume debe seguir siendo objeto de atención investigadora.

Los becados gallegos. Muchos gallegos participaron de aquella actividad: Castelao, Viqueira, Risco, profesores de Escuelas Normales, profesores de Instituto, maestros ... Las misiones pedagógicas que llegaron a tierras gallegas. Aún no tratándose aquí el tema de la influencia de la ILE en tierras gallegas, son cosas que me gusta recordar cuando tengo oportunidad.

¿Cuál es la vigencia de aquel importante movimiento? Hay que tener en cuenta, que a los 60 años de vida de la Institución, de 1876 a 1936, sucedieron otros muchos de silencio. La disolución de la ILE apareció en un BOE de 28 de mayo de 1940. Después vino "*a longa noite de pedra*", como diría nuestro poeta Celso Emilio Ferreiro. Y ya en 1978, la ILE reiniciaba sus actividades. Eso no significa que sus seguidores hubieran permanecido inactivos. Más tarde, se integra el patrimonio de la ILE en la Fundación Giner de los Ríos y, en 1985, se complementó con la devolución del local en Martínez Campos, y se vuelve a formar la "Corporación de Antiguos Alumnos de la ILE", con excursiones, con charlas, con homenajes a maestros y amigos que iban desapareciendo; se reanudaron las actividades pedagógicas con las

colonias de vacaciones; la Fundación Sierra Pambley, muy entroncada con la ILE, ofreció su casa para maestros, en Villablino (León); se llevan a cabo pequeñas publicaciones y excursiones a la sierra, tan frecuentada por D. Francisco Giner; la escuela de la tarde; talleres de manualidades en la escuela infantil; ... De todo esto nos da cumplida información Elvira Ontañón en la nueva etapa del BILE (1987). Y desde entonces se han venido programando una serie de actos como el que hoy nos ocupa.

Quisiera destacar el hecho de que las repercusiones de la ILE no se encuentran sólo en la perspectiva histórica, sino en la actualidad misma. Aún hoy existen influencias de la Institución que se han deslizado como cien años en la política educativa; primero en la administración liberal; luego en la republicana y, también, en la próxima pasada socialista. Algunos rasgos institucionistas, bastantes, permanecen vivos en nuestro sistema educativo.

Herminio Barreiro precisó, en su día, que "la ILE nació 'condenada' a ser algo más que una experiencia pedagógica". También Luis de Zulueta señalaba que, si la Institución no quisiera ser más que un colegio, ni tan siquiera un colegio sería. ¿Es posible, hoy, un centro de aquellas características? Es un tema para el debate.

Sabemos que desde la perspectiva de las antropologías pedagógicas, hay en el grupo una idea de hombre: la unidad armónica inte-

gral, partiendo del dualismo cuerpo-espíritu. El estilo pedagógico de la ILE, fue una reacción contra la educación predominantemente intelectualista, una enseñanza dirigida al hombre entero; una educación integral en los planos moral, físico y estético, recordando que, en el aspecto físico, los institucionistas dirigen su acción tanto al cuerpo como al espíritu, huyendo de la concepción de la Iglesia de la carne como enemigo del alma. ¿Qué perdura hoy de aquella filosofía?

Otros estarían en relación con la concepción del espacio escolar, donde el niño, el maestro y la escuela componen la trilogía ideal para la transmisión educativa. Los principios de Froebel, la educación activa, el desarrollo natural, ... La actitud ética, la renuncia a los beneficios económicos, hoy un tema de tanta actualidad, el rechazo a lo útil, frente a un exquisito concepto del deber. El método socrático, complementado con el expositivo y el heurístico en el que se fomenta el preguntar. Respecto al sistema educativo, la unión de la primera y la segunda enseñanza, en una enseñanza general; el sistema cíclico, etc.

Hace 10 años que estamos inmersos en el proceso de Reforma de nuestro sistema educativo, ¿qué puede aportar a nuestros proyectos educativos el célebre artículo 15 de los Estatutos de la Institución, con el que invariablemente se introducía la publicación del BILE: 'La ILE es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa,

escuela filosófica o partido político, etc...'

Hermenegildo Giner, en la presentación de la Memoria ante la Junta General, se expresaba así ya, en 1879: *"No creemos que la escuela sea un lugar destinado, únicamente, a que el niño se instruya (...). La escuela debe atender no sólo a la inteligencia, sino a la educación del hombre por completo"*.

Frente a la proverbial influencia que la Iglesia Católica ha tenido en la determinación del currículum, que viene a ser un *continuum*, con sus altos y bajos, ya desde la Ley Moyano hasta la actual Reforma, aparece la idea de neutralidad religiosa de la ILE. ¿Qué queda de esa vieja polémica? Baste recordar la naturaleza de nuestro Estado aconfesional defendido por la actual Constitución de 1978. ¿Qué consideraciones político-educativas se pueden aventurar desde la realidad española de hoy? Además de otras referidas a la Religión como área con entidad propia, en la media global del expediente personal; o el mismo decreto que impone obligatoria la enseñanza de la ética, para aquellos alumnos que no escojan religión y que parece adelantar, de alguna manera, un futuro en exceso sometido a la autoridad eclesial.

La descentralización de nuestro sistema educativo, como elemento novedoso defendido por la ILE ya, y que tiene continuidad, ahora, en el Estado de las Autonomías y en la misma naturaleza de los Diseños Curriculares Base.

Sin embargo, reconociendo que existen analogías, parece que las diferencias son muchas. Baste recordar que los posicionamientos políticos de muchos de los hombres y mujeres de la ILE se alejan en gran manera de la naturaleza conservadora de los actuales gobernantes. ¿Qué aspectos político-educativos, defendidos desde la ILE, podemos considerar vigentes hoy?

Otro aspecto, no menos importante que los anteriores, podía ser, ¿qué relación existe, o se puede establecer, entre la pedagogía activa, defendida desde la ILE y lo que hoy denominamos constructivismo?; o, más en concreto, ¿qué queda de la pedagogía activa en el aprendizaje significativo? Podemos hablar del principio de libre discusión, defendido e introducido por la ILE, y que parece tener continuidad en aspectos curriculares defendidos por la Reforma, tales como la interdisciplinariedad, la transversalidad o el tema de los valores. ¿Qué analogías y diferencias podemos encontrar si nos centramos sobre todo en la ESO? La misma consideración de los materiales escolares, los libros de texto. La formación y selección del profesorado. Son un conjunto de temas de posible audiencia y debate...

HB.- Eu pido excusas, porque ó estar, aquí, na miña terra, case por razóns condicionadas, teño que dirixirme o meu auditorio en galego, pero supoño que no terán problema de comprensión.

También nos recomendaban, antes de

subir ó estrado, que informalizásemos un pouquiño esta Mesa, polo que estades invitados a participar, interrumpir e a dialogar.

Eu quería puntualizar un par de cousas, moi brevemente, relacionadas co que vos contaba onte e facervos unhas recomendacións bibliográficas que poderían ser un complemento para estas Xornadas. Recomendacións bibliográficas en libríños breves, maxistrais e fáciles de ler. Catro ou cinco libros que considero que son libros clave para entrar nesta temática.

Pero antes eu quería facer una alusión a cuestión cronolóxica cunha referencia nominal á *Idade de Plata*, que é ese período a que se refire un libro de Tuñón de Lara, moi coñecido, que se titula *Medio siglo de cultura española*, que se refire, xustamente a esos anos que van, máis ou menos, desde 1885 a 1936. E aínda que estas poden estirarse ou comprimirse un chisco, son unha época moi brillante da nosa historia e aí están, un pouco, as raíces da España contemporánea.

Sobre eso un par de precisións para centrar os momentos da evolución histórica de España, pensando que a contribución da ILE está relacionada coa renovación e a modernización educativa máis que outra cousa.

Na España do século XX hai tres momentos fundamentais que poderíamos chamar tres rupturas, utilizando unha palabra que se puxo moi de moda despois da morte de Franco, cando se falaba de reforma ou ruptura.

Hai unha ruptura política que se produce o 14 de abril de 1931, cando se proclama a II República, porque significa, desde o punto de vista da conciencia social e do que chamariamos a historia das mentalidades, a caída do Antigo réxime en España. É dicir, provoca uns efectos na conciencia de España como o 14 de xullo de 1789 en Francia, como a Revolución Francesa, só que eiquí, non foi unha revolución violenta, senón o resultado dunha votación. Foron unhas simples eleccións municipais. Pero unha cousa tan clamorosa e tan maravillosamente descrita por María Zambrano. Un relato fantástico que non deberíades perder. Primeiro libro que vos recomendo: *Los intelectuales y el drama de España*, da Editorial Trota (1999). É unha rememoración do 14 de abril de 1931.

Ben, pois, nesa data é o momento no que se produce a ruptura política da España contemporánea: cae o Antigo réxime. E a xente que sae á rúa, e que vive aquela experiencia e que aínda o recorda agora, recorda aquela experiencia coma se fora a liberación, como se se tiveran desfeito as cadeas. Como se fora unha sensación de liberación dunha escravitude. ¿Que escravitude? A escravitude do réxime de sevidumbre do Antigo réxime. Caera o Antigo réxime. É como se caera o feudalismo, porque ata ese momento había tardo-feudalismo, reminiscencias feudais en España. A data do 14 de abril de 1931 é unha data fundamental, e, para que iso se produza

tiña traballado a ILE. Giner non a puido vivir porque morreu no 1915, pero si a viviron Cossío, que morre no 1935, Luzuriaga, Castillejo e outros que a viven na propia pel e teñen que saír exiliados no 1936.

Pasa un tempo, chega o réxime de Franco pero non se produce ese salto atrás que cabería esperar. ¿Por que? Porque a experiencia republicana fora tan forte que seguía correndo coma un río soterrado. Seguía sendo recordado. Eu creo que nin o propio Franco podía romper completamente con aquilo. Eu teño a tese de que Franco, por exemplo, era un gran admirador persoal de Manuel Azaña, a pesar da cantidade de encontronazos que tivo con él. No fondo, eu creo, que lle tiña admiración. Xa sabedes que fai pouco encontraron na biblioteca do Palacio do Pardo, na biblioteca personal de Franco, un dos diarios de guerra de Manuel Azaña. Estou convencido de que era un lector e un admirador de Manuel Azaña, a pesar de que ideoloxicamente estaba nas antípodas del. Pero nin sequera Franco, que é un pouco quen dirixe aquela etapa, foi capaz de romper coa República. Sabía que era unha experiencia tan profunda, tan profunda, que dicía Ortega “se puede ver hasta el fondo como en un arroyo de la sierra”. Foi unha cousa que marcou a toda unha xeneración, a todo un pobo. Foi, sen dúbida, a ruptura política de España.

Pasan os anos, inténtase olvidar todo, e

chega o ano 1959 e comeza o que poderíamos chamar a ruptura económica. O desenvolvemento económico de España. Hai xente que non comparte esta idea. Por exemplo, Javier Alfaya e Nicolás Sartorius, nun libro que acaba de aparecer, *La memoria insumisa*, din que o desenvolvemento económico empezou nos anos 30. Eu penso que foi no 1959 cando España entra no gran desenvolvemento capitalista mundial. Entra a fondo. Teño a impresión de que, socioloxicamente, empeza a vivirse doutra maneira o franquismo, porque hai un benestar económico que antes non había. Nos anos 40 e 50 non se podía falar doutra cousa porque había necesidades por todas partes. A partir dos anos 60 empeza a cambiar o concepto do franquismo. Empeza a dividirse a sociedade española, porque hai quen acepta ese desenvolvemento, a pesar de que non vaia acompañado dunha apertura política, dunha democracia. Acéptase socioloxicamente. No fondo deso igual hai unha razón que nos pode explicar a victoria do PP do 12 de marzo de 2000, case por idénticas razóns...

Creo que ahí hai unha ruptura. No ano 1959 empeza a modernización económica e material de España. Empeza na época de Franco, nos anos 60; non máis tarde. Aí créanse as bases.

A ruptura pedagóxica prodúcese no ano 1970, coa *Ley General de Educación*, que está xa máis fóra que dentro do franquismo, porque é unha lei pensada para o potsfran-

quismo. Esa sería a ruptura pedagóxica.

Hai, entón para mín, tres datas claves, 1931 (ruptura política), 1959 (ruptura económica) e 1970 (ruptura pedagóxica).

En todo eso a ILE estaba por debaixo. No ano 1936 quedouse sen nada. Pero nada máis morrer Franco, no ano 1976, xa se celebra o centenario da ILE. Segundo libro que vos recomendo: *En el centenario de la ILE*, de varios autores. Nel hai opinións de Jimena Menéndez Pidal, de Ontañón, de tódolos que levan agora o BILE. É un libro ideal para facer unha aproximación por parte das novas xeracións.

Outro libro: *Historia de España*, de Pierre Vilar. Libro breve, pero onde hai unha gran investigación supercondensada. Libro que se le con auténtico pracer. Nel trátase moi ben toda a época contemporánea, a época de ILE.

Entrando nos clásicos. Unha obra de Francisco Giner de los Ríos. É unha obra pequeniña. Titúlase *Estudios universitarios*. Giner ten unha lectura difícil porque é un mestre da palabra. Porque, como tódolos mestres da ILE era mestre da palabra, non eran mestres da escritura. Facían un traballo de cultura oral, de cultura didáctica, de cultura das aulas, que era o que lles gustaba. Sen embargo, Giner ten unha obra escrita enorme e densísima, porque dedicábase tamén a outras cousas. A pedagogía non a ten escrita, pero si que escribe uns estudos universi-

tarios, onde di unas cousas interesantísimas sobre a fundación das universidades. Di unha cousa moi bonita onde se exemplifica o espírito creativo da xente da ILE. Di: "*As primeiras universidades europeas xa saben que foron a Universidade de París, que saíu da escola catedralicia de Notre Dame, a universidade de Montpellier, a universidade de Salerno, en medicina, a universidade de Boloña. Esta é a máis interesante de todas*". ¿Como nacían estas universidades? Nacían como agrupación de profesores e estudantes Nacían como corporacións, como gremios. Así como había a agrupación de carpinteiros, ou a de plateiros, hai, tamén, a agrupación de profesores e estudantes.

E seguía dicindo: "*Un pode imaxinar unha universidade sen edificio, sen aulas, sen libros, incluso, sen profesores; pero o que un non pode imaxinar é unha universidade sen estudantes*". E comentáboo porque a Universidade de Boloña nace como Agrupación de Estudantes da Universidade de Boloña'. Nace sen profesores. Eran só estudantes que se xuntaron e que se dedicaban, en plan interactivo, creativo, como diríamos hoxe, a darse clases e prepararse uns os outros, sen profesores.

Giner sempre lle tivo un cariño enorme a Boloña, por esas orixes inconformistas, fronte ao nacemento máis conformista da proposta da burguesía, fronte ás escolas catedralicias, excesivamente controladas pola Iglesia. Nacen coma unha protesta civil, case

laica.

E tanto lle gustaba Boloña, que, andando o tempo, Cossío irá becado a Boloña. Sempre houbo una relación privilexiada dos institucionistas con Boloña. Era a pequena debididade de Giner que dicía: "*Hai que ver, os estudantes estudando sós, sen clases regulamentadas, cos seus métodos*". É un libriño que deberíades ler.

Logo hai un libro de Jose Castillejo, Secretario da *Junta para Ampliación de Estudios*, que ten un título, aparentemente, desafiante, provocativo: '*Guerra de ideas en España*'. Está publicado no ano 1976 pola Revista de Occidente. É un libro escrito no exilio. En Londres. E, en plena guerra mundial, cando -ademais das charlas que daba pola BBC, arengando en español e levando a súa voz ata América, onde lle escoitaban outros institucionistas que estaban ali- escribe este libro, porque España acababa de estar en guerra e porque a guerra civil foi a materialización militar dunha guerra de ideas. Este libro que ten un título tan belicoso, é un libro absolutamente tolerante, pacifista. É un dos máis fermosos tratados de educación que se teñen escrito en España. É unha historia da educación española. Fálase da educación na España primitiva, medieval, árabe; de toda a historia contemporánea; onde se detalla o programa da ILE; onde se fala da República, ... Xustamente cando empeza a guerra, remata a guerra. É dicir, cando empeza a guerra civil remata a guerra de ideas en

España.

E, por último, un libro de Lorenzo Luzuriaga, que se titula: *La ILE y la educación en España*. Un librito onde rememora a historia da ILE...

SP.- Don Federico, ¿quiere meterse con los materiales, el constructivismo, ...? Son sólo algunas pistas.

FG.- Después del verbo encendido de mi colega Herminio, lo tengo más bien difícil, pero voy a empalmar con él.

Cuando decía que no se puede imaginar una universidad sin alumnos, me permito una pequeña corrección, que le hubiese hecho también Giner de los Ríos. En una universidad no hay alumnos, hay estudiantes. La formación general está para enseñar cosas; la enseñanza universitaria está para que el alumno aprenda cosas. Didáctica/matética.

Salvando el pequeño matiz, efectivamente, los profesores, los ideólogos de la ILE, sabían perfectamente que tenían alumnos. Es decir, gente que tiene que ser alimentada, que eso es lo que significa la palabra alumno. Mientras que el estudiante es quien tiene que esforzarse en aprender disciplinas.

¿Qué queda hoy de lo que fue la ILE? Quedan muchas cosas, pero me voy a centrar sólo en dos: en la formación general -de la que hablamos ayer largo y tendido y sobre la que espero algunas preguntas- y hoy me voy a detener, un poco, en el aspecto meto-

dológico.

El aspecto metodológico de la ILE fue una revolución en España, vinculada a lo que ocurría en Europa. Traían todo lo que ocurría en Europa. Es cierto que los pedagogos de la ILE no eran partidarios de los libros de texto, de los manuales escolares. Bartolomé Cossío tiene un librito precioso sobre el maestro y los materiales escolares. ¿Por qué? Porque el prototipo del libro de texto había sido el catecismo, no sólo religioso sino el político, basado en la técnica didáctica del te planteo una pregunta y te la respondo; tú la memorizas y cuando la sepas la explicas. De esta forma el alumno siempre tiene que recibir consignas, basando la vida propia en ellas. Los institucionistas decían eso no puede ser. Yo sólo puedo dar consignas que sirvan para que el individuo llegue a la propia autonomía y sea capaz de expresar sus propias ideas, sus propios conocimientos con fórmulas propias, no con fórmulas recibidas de los catecismos. Y los manuales escolares, durante mucho tiempo, han sido, sobre todo, catecismos, aunque, en la ILE, utilizaban algunos libros.

Esa era la metodología más querida de la ILE. Nace dentro del método intuitivo de Pestalozzi, a través del desarrollo de las *lecciones de cosas*, que eran poner al niño enfrente de las cosas e iniciar con él, de la mano, el camino del conocimiento y a través de ese conocimiento elaborar la interpretación de la realidad. ¿Qué realidades? Las

más cercanas, las más fecundas, pedagógicamente: los medios de comunicación, la prensa, el avión.... Se describen perfectamente cuáles son los pasos de la observación, la comparación, la ampliación, la evolución de los conceptos. Todo eso se sigue dentro de las *lecciones de cosas*. No son lecciones, lecturas de libros, son *lecciones de cosas*. Todavía, en 1950, quedan algunas *lecciones de cosas*, pero su esplendor fue en el primer tercio del siglo XX.

Esa metodología tiene que estar presente. Se completaban con las excursiones. No sólo a la Sierra de Guadarrama, no sólo al lugar donde Cossío quiso ir a vivir y morir - pueblo en el que tengo el honor de vivir - Becerril de la Sierra (Collado Mediano), al pie del Jabalón. No sólo era abrir la Fuente de los Geólogos, donde trazaban la carretera de la República. Eran excursiones de varios días, en las que los profesores se iban con ellos, para vivir con ellos en una experiencia que es clásica. Toda la experiencia pedagógica de Locke está escrita a propósito de un alumno al que acompañó en un viaje. Casi todos los preceptores de los siglos XVIII y XIX culminaban los períodos de formación de sus pupilos llevándolos a un viaje. Un viaje guiado que significaba no sólo el contacto con la naturaleza, sino con distintos contextos sociales que formaban parte de la educación.

Esa metodología está vigente. Esa metodología ha estado puesta entre paréntesis después de la guerra civil, porque se ha vuel-

to a las fórmulas impuestas, incluso desde el MEC, que formulan los cuestionarios y programas de forma "catecismal".

Voy a acabar mi intervención animando a que nos creamos eso del *currículum* abierto. Que no nos lo hemos creído, porque venimos de cuarenta años en que esto no era así. Sabemos que desde el MEC, desde el planteamiento de la LOGSE, se planteó el Diseño Curricular Base (DCB) y se dejó claro que era una base por el desarrollo, de acuerdo con las circunstancias del alumno, del contexto social, ...

¿Qué estamos haciendo los docentes? Nada. Copiar el DCB y presentarlo como Diseño Curricular de Centro. ¿Por qué? Porque no nos hemos creído lo del "diseño abierto". ¡Ojalá los de la ILE hubiesen tenido esa oportunidad! ¡Ojalá hubiesen tenido un DCB, en que todos estamos de acuerdo! No le darían la forma ni siquiera de áreas, y menos de disciplinas, que han metido desde el cuarto curso de ESO. Me temo mucho que, en estas actuales circunstancias, a lo mejor, desaparece el cuarto curso de ESO, para enriquecer, o ampliar las fronteras del Bachillerato, en esta pugna que ha ido ganando la formación general, respecto al Bachillerato, cuyo mejor destino sería el de desaparecer. ¡A ver si alguien me pregunta por qué tiene que desaparecer el Bachillerato!

Pienso que la legislación hecha según disciplinas formuladas por expertos, que ya

era un desastre a lo largo del fascismo, se convierte en un desastre total ahora, porque se han multiplicado las carreras. ¿Quién da ahora qué? Antes cuando había ciencias y letras, los de ciencias daban ciencias y los de letras, letras. ¿Y ahora qué? ¿Qué da un licenciado en ciencias de la información?, ¿el químico qué da?, ¿química sólo o ciencias naturales?, ¿geología?, ¿botánica?, ¿qué?

El desastre mayor de la reforma educativa radica en la inflexibilidad de la Universidad, por ser incapaz de crear una profesión de maestro, una profesión de profesor de segunda enseñanza. Un biólogo tiene que dar ahora todas las ciencias, pero no tiene que poner al alumno en condiciones de saber cuáles son los últimos avances de la ciencia, tiene que ser antes capaz de iniciarle en el procedimiento, en la metodología científica y abordar con él algunas *lecciones de cosas*, para instruirlo en el modo de que él solo acceda a otras experiencias en el campo de la ciencia.

El planteamiento de las materias, hoy, es completamente positivista, derivado de la clasificación de las ciencias del positivismo. Hubo una gran diversidad de pareceres en la ILE con la presencia del positivismo y el krausismo, entre el positivismo y el idealismo. Pero a la hora de la transmisión educativa se preocupaban sobre todo de la experiencia de vida, porque los consideraban como alumnos -ser alimentados- hasta que llegaban a ser estudiantes que deben aprender.

Ese mensaje está presente, aunque truncado por la segunda mitad de nuestro siglo, ¡ojalá, aprovechándose de ese portillo que deja la LOGSE, a través del currículum abierto, sepamos aprovecharlo y nos demos cuenta de que hay que edificar la enseñanza poniendo a los alumnos enfrente de las cosas, haciendo que realicen un aprendizaje significativo! ¡Llenar de aprendizaje significativo las experiencias de los alumnos! Estoy seguro de que el 50% de las palabras que dirigimos a los alumnos de ESO no las entienden y los profesores no se paran a resolver ese problema. Antes era porque tenían que cumplir un programa, pero ahora no. Ahora no se trata de explicar, sino de actuar con los alumnos, de coger experiencia con los alumnos. No se trata de un programa que hay que embutir en el mente de los alumnos como si estuviera presentado en una forma de catecismo científico. ¡Hay que poner a los muchachos en contacto con la realidad!

Sobre la metodología, no tenéis más que coger el BILE. Es constante la aparición de las *lecciones de cosas*. La didáctica de los integrantes de la ILE está, hoy, también vigente...

VZ.- Preguntaba el moderador si sería posible un centro de las características de la ILE hoy. Les voy a contar un poco mi experiencia de cómo lo viví por dentro.

Cuando a la ILE se le devolvieron los bienes incautados después de la guerra civil,

hecho que le debemos a D. Íñigo Cavero, actual Presidente del Consejo de Estado, que era entonces Ministro de Educación de la Unión de Centro Democrático, nos devolvieron un viejo edificio de la calle Martínez Campos, bastante deteriorado, pero que se conserva tal y como era entonces, nos planteamos qué era lo que podíamos hacer con ese edificio y con el poco patrimonio que se nos devolvía: la Fundación Sierra Pambley, la finca donde se celebraban las colonias escolares en San Vicente de la Barquera, en Santander, y algunos medios más, decidimos que no era repetible la experiencia de la ILE, en el sentido de constituir un centro y ponerlo en funcionamiento.

Decidimos que lo que podíamos hacer, era, fundamentalmente, tratar de mantener vivo su espíritu, su proyecto educativo en lo que fuera posible hoy, porque es verdad que una parte importante del mismo ha ido siendo asumida por las sucesivas reformas educativas que se han ido haciendo en los últimos tiempos.

Decidimos, por ello, hacer, allí, en el mismo centro de la ILE, un centro de reflexión permanente sobre los problemas de la educación en nuestro país. Eso es lo que hoy en día es la ILE y a eso es a lo que nos dedicamos a través del Boletín de la ILE, a través de la organización de cursos, seminarios, etc. , con los escasos medios de que se dispone, porque no recibe ninguna subvención ni las ha solicitado del Estado. Es una institu-

ción absolutamente neutral, que no quiere tener ningún tipo de dependencias de ningún gobierno: ni de éste, ni del anterior, ni del anterior. ... Quiere mantener la neutralidad que refleja la anécdota de que cuando el Rey Alfonso XIII dijo que quería visitar la ILE y Giner dijo: "*Bueno, pues me parece muy bien, pero tan pronto como entre por una puerta Su Majestad, yo saldré por la otra*". No se quería ningún tipo de contactos, no ya con la Monarquía, en absoluto, porque eran respetuosos con cualquier forma de Gobierno, sino que querían, y queremos, mantener nuestra independencia, si es posible.

¿Qué es lo que yo creo que de ese espíritu -desde mi personal idea, que puede estar equivocada- permanece? Hay muchas cosas que ya se han dicho y con las que estoy totalmente de acuerdo. Yo voy a centrarme en dos cosas, que creo, complementarias.

¿Qué es lo que se mantiene vivo, además de lo que se ha dicho, de la filosofía de la ILE?

Yo creo que algo que es muy actual, que son las prevenciones hacia la excesiva especialización. Creemos que, a veces, la especialización lo que produce son hombres y mujeres unilaterales con una enorme ignorancia. En ese sentido la idea de la ILE fue formación frente a información. Es más importante la formación que la acumulación de conocimientos y de datos. Y la formación tiene que ser una formación que no solamente cubra el aspecto de conocimientos que,

indudablemente, lo tiene que tener, sino que tiene que cubrir aspectos, tan importantes o más, como son lo intelectual y lo humano; lo que llamaba Giner *'la cabeza, el corazón y la mano'*. No es posible la ciencia sin la ética. Y en ese sentido, la formación tiene que unir ciencia y ética, *'ciencia y conciencia'*, decía él. De ahí también esa idea de la responsabilidad de los intelectuales en la marcha de los destinos de su país. Quienes tienen medios tienen que aportar esos medios para quienes tienen fines; quienes tienen fines tienen que realizarlos.

Esa idea de no a una excesiva especialización, creo que es tremendamente actual, sobre todo cuando no sabemos nadie cuál va a ser nuestra dedicación profesional; donde uno tiene que tener una formación muy flexible que le permita un amplio abanico de salidas profesionales. En ese sentido vale más centrarnos en la formación y no tanto en la información, con las técnicas y las metodologías que aquí se han señalado. Eso me parece que es, y lo digo como profesor universitario y pensando en mis alumnos, algo cada vez más importante. Saquemos de las universidades personas polifacéticas ante un mundo cuyo desarrollo no sabemos cuál va a ser.

La anécdota personal sobre ello me sucedió hace unos días, cuando al ir a mi banco, salió a saludarme la directora que me sorprendió por lo joven que era. No sabía cómo preguntarle la edad y lo hice indirectamente:

“¿Cuándo terminó Económicas, por favor?”

Ella me dijo: *No yo no soy licenciada en Económicas. Soy experta en Relaciones Públicas*. Nunca sabremos en qué vamos a trabajar. Podemos hacer una carrera de Derecho y acabar trabajando en la profesión más inesperada. Y en ese sentido, creo que la especialización excesiva es un riesgo grave para nuestros alumnos. Lo que tenemos que hacer, tanto los profesores como los alumnos, es una formación profunda, básica, muy fuerte. Y, por tanto, todo lo que sea marginar las humanidades me parecería un gravísimo error por el que no se debe caminar. La *“cabeza, el corazón y la mano”*, que decíamos antes, me parece importante que lo tengamos en cuenta.

El segundo tema, por completar, es el tema de la religión. Ahora mismo hay una fuerte, y con el tiempo la habrá más, polémica con la pretensión de ciertas confesiones religiosas, y en particular de la Iglesia Católica, que merece todos mis respetos, de la enseñanza de la Religión en las escuelas.

España es un Estado aconfesional, que no puede tratar de influir en las conciencias de sus ciudadanos bajo ningún concepto. ¿Cómo resolvía la ILE este problema, sabiendo, además, que eran unas personas profundamente religiosas?

En la ILE hay un sentido religioso impresionante; incluso un cierto rigorismo moral, en sus comportamientos, en sus actitudes en la vida pública. Eran tremendamente exigen-

tes consigo mismos. ¿Cómo conjugaban esto con el respeto a la libertad de conciencia?

Lo que daba, generalmente, Giner de los Ríos era Historia de las Religiones. Y es así como se enseñaba no la historia de una religión u otra; sino la historia de las distintas formas de entender la relación del ciudadano con la creencia en un Dios. Eso creo que nos debería llevar a pensar que es la fórmula que deberíamos seguir poniendo en marcha, más que insistir en el hecho de imponer determinadas asignaturas, con la vieja idea de la Restauración que señalaba el Decreto que creaba la ILE: *"Si la mayoría de España -se decía- es católica, el Estado tiene que respetar esa mayoría social y enseñar religión católica"*. Ese fue el intento valdío de la Restauración; un intento que provocó una fuerte división y que el sentimiento liberal fuera marginado y no respetado en nuestro país. Creo que habría que enfocar esta cuestión desde un espíritu más institucionista de absoluta tolerancia, que no significa aceptar algo negativo, para evitar males mayores, sino tolerancia entendida como respeto a cualquier forma de enfocar las creencias religiosas de los ciudadanos. Ellos lo resolvieron a través de la enseñanza de la historia de las religiones, porque entendían que la religión era una parte importante de la cultura de nuestro país. En ese sentido, no estaban dispuestos a prescindir de ella, pero tampoco a hacer desde la escuela proselitismo, sino que querían respetar, escrupulosamente, la conciencia del niño.

Creo que estas dos ideas son complementarias con las tres intervenciones anteriores para hacernos una idea del sentido que hoy puede tener la ILE, si tiene alguno.

Y por si acaso alguno no lo quiere preguntar, provocado por Federico, sí le quiero preguntar, ¿por qué tienen que desaparecer los Bachilleratos?

FG.- Esta es una cuestión candente en este momento. El bachillerato empieza por ser un título universitario. El primer título universitario es el de bachiller, en toda la universidad española. Las primeras instituciones que se hacen para dar el bachillerato después de 1812 se llaman "Universidades de provincias" y se parte como un título universitario. De esas rentas seguimos viviendo nosotros. En 1938 el bachillerato tiene siete años: empieza a los once años. Y se discrimina a unos alumnos de otros. Unos, a los once años van camino de la Universidad; otros, van camino, a través de la enseñanza primaria, del torno, de la pintura, ..., de las profesiones más bajas.

Es evidente que, socialmente, es una discriminación inaceptable. Por tanto, año tras año, se va primando la formación general: primero dos o tres años; después hasta los catorce años en la ley del 70, hasta los dieciséis años, en la LOGSE.

Yo creo que el bachillerato se va replegando, hasta el punto que actualmente está reducido a dos años. Pero dos cursos en los

cuales todavía se disfrazan las intenciones. Se proclama, al mismo tiempo que se dice que es formación general, que es propedéutica para ir a la Universidad. Pero un alumno no puede entrar en una Universidad haciendo todo al mismo tiempo, y aparece el conflicto de la comprensividad por la opcionalidad: se pretende, según la ley, que ya en el segundo ciclo de la ESO haya optatividad, se crean cuatro bachilleratos para que el alumno opte y se vaya preparando...

Esto está bien. Es decir, hay que retrasar lo máximo posible el momento en que el alumno tenga que decidir si va a la Universidad o se va a dedicar a una actividad profesional, sin que eso les cierre las puertas de hacer posteriormente un estudio universitario, que debería ser entendido como la actividad crítica frente a la sociedad, no la formación profesional.

Tampoco propugno el sistema de la antigua República Democrática Alemana en la que todo estaba clarísimo: de seis a dieciséis años formación politécnica; de dieciséis a dieciocho, formación profesional para todos los alumnos y a partir de los dieciocho acceder a la Universidad. Había algunas excepciones de algún alumno que era elegido ya por el aparato del partido para ir a la Universidad directamente. No propugno ese sistema, pero el planteamiento sí es lógico. Es el de Giner de los Ríos. No hay más que dos esferas de formación: la general y la profesional. Pienso que en estos momentos no

es necesario el bachillerato. ¿Qué se quiere tener un año sin matrícula oficial para que alumno se dedique a picotear en diversas carreras para ver lo que le va a gustar? Me parece muy bien. ¿Que se potencien los sistemas de orientación? Me parece muy bien.

Pero el concepto de bachillerato que se incrusta en la formación de una manera violenta, creo que ha sido un instrumento de discriminación de unos alumnos con otros, que si no desaparecer, debe ser recludo, otra vez, en los muros de la Universidad. Es una opinión.

HB.- Ese es el sentido de la historia. El siglo XIX es el siglo de la escuela primaria obligatoria. Gratuita, obligatoria, laica como decía Ferry, en las famosas leyes francesas de 1881 y 1882. Debería de ser el tipo de educación universal. Pero en realidad esa disposición legislativa, como la realidad siempre va un poco con retraso con respecto a las leyes, se hace universal en 1920. El siglo XX es el siglo de la escuela secundaria obligatoria. Por tanto es el siglo de la secundaria obligatoria. Vamos a planteamientos institucionistas, no debe haber ruptura, ni solución de continuidad entre primaria y secundaria, sino ciclo único. Hasta los dieciocho años, hasta la entrada en la Universidad. Lo que pasa es que hasta los dieciocho no todos van a llegar en las mismas condiciones, pero habrá que ver cómo se produce esa entrada en la educación superior.

Creo que el siglo XXI será el de la educa-

ción superior universal. De tal manera que los mecanismos del mercado de trabajo se van a regular fuera de las instituciones educativas y fuera de la educación como formación general. O sea que la educación será formación general, casi como la paideia platónica: desde los tres hasta los cincuenta años o como diría Comenio toda la vida; de ahí la pedagogía de la tercera edad. En la Universidad de Santiago, además del doctorado que es el tercer ciclo, tenemos el cuarto ciclo, para gente de la tercera edad. Es decir todo el mundo va a estar enganchado al sistema educativo toda la vida. ¿Por qué? Porque la revolución tecnológica va a tal velocidad que, hoy, una persona está preparada para una cosa y dentro de tres años tiene que volver a reciclarse porque si no se queda fuera. ¿Qué va a ocurrir? Que uno va a estar toda la vida entrando y saliendo del sistema educativo; o sea, que el sistema educativo no va a empezar, no a los tres sino a los cero años y hasta el final. Eso va a ser así, si la sociedad lo resiste, si lo puede pagar y si los presupuestos dan, o como, decía Condorcet, "y si lo consienten los límites del gasto". Creo que va a ser así, porque como dice Castell en *La era de la información*, el conocimiento es la riqueza del futuro. Y el conocimiento se adquiere con educación. Por lo tanto, la mejor inversión será siempre una inversión educativa, del tipo que sea.

Asistente (Resumen).- Yo tengo la experiencia de que cuando partimos de las cosas, de la experiencia de los alumnos no llegamos

a ningún lado. Tenemos alumnos que no saben leer. Para mí un centro sin biblioteca es como un hogar sin cocina y después están los programas, las fotocopias, ...

FG.- Es lo que decía Giner: "*Quitadme los planes, quitadme los libros y dadme maestros*". Hoy efectivamente el maestro y el profesor es el único facultativo al cual le dicen lo que tiene que recetar. A un médico no le dicen lo que tiene que recetar; a un maestro sí se le ha dicho: "*Usted tiene que enseñar esto y esto y esto*".

Has tenido algunos tics. Has dicho 'mi asignatura'. En la formación general no puede haber asignaturas. Las asignaturas son un enfoque positivista del conocimiento. El alumno no está, todavía, en condiciones de tener ese enfoque parcelado de la asignatura. Has dicho 'es que no saben leer'. Pues si no saben leer están con Goethe que decía que había tardado setenta y ocho años en aprender a leer. Vamos a dedicarnos a que aprendan a leer. Nada más. Eso es formación general. Eso no es bachillerato propedéutico para ir a la Facultad de Filología. ¿Cuántos alumnos de los que tienes van a ir a la Facultad de Filología? No lo sabemos. Les estamos enseñando cosas que no sabemos de qué les van a servir. Yo siempre digo que a mí me ponen ahora un examen de selectividad y me suspenden, porque la cultura es todo aquello que queda después de que olvidamos todo lo que hemos aprendido. El problema radical de la formación general está en

lo que los maestros y los pedagogos estudiamos sin saber muy bien lo que es: la motivación. Hay un hecho clarísimo: el niño cuando pasa de la primaria a la secundaria baja drásticamente en el rendimiento. ¿A qué se debe? Se atribuye al carrusel de profesores que como si el alumno fuera un toro y los profesores unos jinetes rejoneadores, se renuevan, hora tras hora, vertiendo sobre él cosas.

Las situaciones a que están sometidos los profesores hoy son durísimas y desconcertantes. La única salida que veo es acogerse al curriculum abierto, porque yo hago en la clase lo que creo que tengo que hacer, porque soy el facultativo y si los chicos no saben leer, tengo que dedicar el tiempo a enseñarles a leer y exponerse a que alguien diga: “*es que viene la selectividad*”. La selectividad es un problema político. Y el segundo año de

bachillerato se va a convertir en un sucedáneo del COU actual. Creo que los profesores hoy en día lo tenemos difícil. La parcialización horaria de hoy en día es absolutamente irracional. Durante 40 años hemos seguido a rajatabla los diversos planes de estudio que nos decían lo que teníamos que hacer. Los de la ILE cambiaron el nombre de enseñanza libre por libre de enseñanza. Libre porque pienso, reflexiono sobre el hecho educativo y les doy la solución que yo creo oportuna. La sociedad me tendrá que decir si lo he hecho bien o mal, pero no un examen, porque la sociedad no es el Ministerio de Educación, la sociedad no son los exámenes de selectividad; la sociedad soporta con los alumnos esos problemas. Pero eso se acabará por si solo. Las empresas no se van a preocupar de lo que uno ha estudiado, sino de lo que uno sabe hacer. Por eso si alguien quiere estudiar



De esquerda a dereita os profesores F. G. Rodríguez de Castro, Virgilio Zapatero, A. Porto Ucha e H. Barreiro.

literatura como base de todo su trabajo que lo haga, sin la especialización excesiva, porque estamos en el momento de entrenar los gustos. Ese es un problema organizativo-pedagógico que afecta a la comprensividad, porque es muy fácil dar cada asignatura en un módulo horario concreto y ya está. Tenemos escuelas que son cajas de cerillas -pasillos y aulas- donde ningún profesor tiene su despacho, donde ninguno puede hablar con el alumnado de lo que le gusta, ...

SP.- Creo que el tema podría enlazar con otro muy tentador que es el de los exámenes. Es decir cómo la ILE entendía la supresión de los exámenes.

VZ.- En lo que yo conozco, en la ILE no había tanto una prevención hacia los libros, como hacia los libros de texto. Lo que no había eran libros de texto, pero no se puede decir que no hubiera libros en la formación institucionista. A lo que eran también contrarios era a los exámenes. No entendían razonable convertir la educación en un mero ejercicio de memoria, tenía que ser algo más formativo. Por eso yo creo que huían tanto de los libros de texto, subrayo lo de libros de texto. Esto sólo se puede hacer con profesores motivados y con un número de alumnos razonable. Con trescientos alumnos esa labor de formación en base a tutorías es imposible. Insisto, libros de texto no, pero sí libros, a fondo. Exámenes no, pero en base a una estructura de las clases diferente a lo que hay ahora.

Mi experiencia en el doctorado es que con pocos alumnos se funciona mejor y más a fondo. En el debate sobre un libro, bien sea John Stuart Mill *-Sobre la libertad-* u otro, creo que aprendieron mucho y yo también. Con muchos alumnos esto no es posible. Pero mi experiencia en primero ha sido desoladora. No tanto por la ignorancia de hechos concretos, sino porque no saben escribir. Los exámenes demuestran que no saben escribir. No llegan a la Universidad sabiendo hablar y escribir y eso me parece una carencia tremenda. Me conformaría yo, como profesor de Derecho que cuando lleguen a primero de Derecho sepan, al menos, escribir y sepan hablar. Lo demás ya lo arreglaríamos. Y no me refiero a faltas de ortografía, me refiero a lo que es construir y transmitir pensamientos con al palabra hablada o escrita. Eso es lo que me ha dejado desolado. Y algo tiene que estar fallando para que esto esté ocurriendo en la enseñanza primaria y en la media.

Asistente (Resumen).- Me interesa sobre todo el aspecto de la especialización desde el punto de vista de que la formación que estamos dando ha contribuido de forma 'perversa' a un desarrollo de una profesionalización restringida y de mercado. Quisiera que se añadiera alguna cosa sobre ello.

HB.- Yo tengo entendido que en EEUU utilizan mucho el latín como elemento de base para la denominación de medicinas, por lo que se utilizan a licenciados en clásicas para vender medicinas. En cuanto a lo que

planteas de la profesionalización, creo que, con el tiempo, se va desvincular el trabajo profesional de la cuestión formativa, porque la revolución tecnológica va a toda velocidad y exige una puesta al día profesional permanente y continua y esas idas y vueltas del sistema educativo al trabajo y del trabajo al sistema educativo va a estar al orden del día. Lo que pasa es que seguirá habiendo dos circuitos. Habrá uno de Formación Profesional, de educación técnica, sobre la que Federico era muy terminante y decía: *'sólo en las empresas se puede formar y no en un centro de enseñanza'*. Yo no sé hasta que punto se puede hacer, porque el Estado tiene que planificar todo el proceso y al tener que planificarlo habrá de pensar: ¿cuál es el desarrollo tecnológico en este país?, ¿cuál puede ser el currículum de educación técnica?, ¿qué tienen que estudiar?... Para ponerse al día, hay que ir a la fábrica; pero para ir a la fábrica ¿qué hay que llevar? Es decir, ¿cómo se complementa lo que es la formación general con lo que es la formación técnica? (...).

La Unión Europea tendrá que estar pensando en un sistema educativo para la Unión Europea. Aunque haya multinacionales más poderosas que algunos Estados, son los Estados los que regulan el funcionamiento de las multinacionales. Y eso aunque las multinacionales sean las dueñas del Estado, pero para poder funcionar necesitan del Estado. Es una cuestión de sociología de la educación.

VZ.- Yo creo que hay un artículo de nuestra Constitución que se nos ha olvidado. Lo redactamos uniendo título y profesión: *"La ley regulará el ejercicio de las profesiones tituladas"*. Y yo coincidí con los demás, eso se ha acabado. No puede ir unido título y ejercicio de la profesión; y cada vez será menos. Y todo lo que hagamos en esa dirección será equivocado, de defensa de intereses corporativos; de lo que Benthan llamaría los intereses siniestros de una profesión frente a los intereses generales. En ese punto, creo que la Constitución ha quedado obsoleta.

FG.- La oposición generalismo *versus* especialización disminuye, o por lo menos se atenúa, desde la implantación de la Educación General Básica. Hasta los dieciséis años tenemos tiempo de dar, si se hace bien, una formación básica general. Pero ha de ser humanista, no en el sentido mantenido por la última ministra de educación, que me ha parecido descabellado, porque es entender el humanismo como arqueología. No se es humanista sabiendo mucho latín o griego; el humanismo es otra cosa. el humanismo hoy tiene que pasar por la tecnología, si no es humanismo, el cual decía Guido Dolfles es transformar los sistemas artificiales que nos rodean en sistemas naturales de pensamiento. Y lo mismo que los romanos utilizaban su lenguaje sacándolo de su actividad diaria, el humanismo hoy es hacer pasar las cosas que nos rodean por el tamiz del hombre. Hoy es más difícil por el vértigo a que van las cosas. El fenómeno actual del

metalenguaje icónico es un fenómeno que tenemos que estudiar muy mucho. Por ejemplo, ya no es sólo en las carreteras y en los aeropuertos donde abunda, sino que es caso monopolístico en las pantallas del ordenador.

El humanismo consiste en incorporar eso y darle vida; en expresar los sentimientos con terminología del trabajo; no en hacer poesía de espadas o de arados. ¡Hoy no hay espadas ni hay arados! Y yo creo que la formación general tiene que ser profundamente humanista, pero el humanismo es enseñar a los niños a expresarse por oral, por escrito, a saber leer, a interpretar mensajes, ... Eso es el humanismo y esa es la formación general. Y eso es lo que frenará el peligro del especialismo.

Asistente (Resumen).- ¿Hasta cuándo la ética va a tener que seguir compartiendo espacio con la religión?

FG.- Esa es una pregunta para políticos y aquí no hay ninguno.

HB.- La separación de la Iglesia y el Estado es una cuestión muy delicada y muy difícil. En Francia hubo una revolución, tan radical como la revolución de 1789, e incluso llegó un momento en que hubo una campaña de *descristianización*, que llevó a cabo Robespierre, y Nôtre Dame se convirtió en el Templo de la Razón. ¡Imaginen lo que era descristianizar Francia después de siglos del peso de la Iglesia! Llegó un momento en que Robespierre tuvo que iniciar una campaña de

recristianización y Nôtre Dame volvió a ser Nôtre Dame. La revolución, incluso perdió el pulso con la Iglesia. Condorcet, en plena revolución decía, '*la religión en la Iglesia; en la escuela la moral, la ética*'. Pero no se llevó a la práctica por el desfase entre ley y realidad.

¿Cuándo se produjo?, Hubo que esperar a las leyes Ferry de 1881. Más de cien años después de la revolución. Las leyes Ferry lo que hacen es una escuela primaria gratuita, obligatoria y laica. (...) ¿Cuándo se produce eso en España?, En la época de la República, con el discurso de Azaña: "*España ha dejado de ser católica*". ¿Cómo cayó ese discurso?, Como una provocación tan terrible que la Iglesia española empezó a poner a proa a la República y acabó con ella. Lo dice hasta Thomas, un historiador liberal: "*Fue una guerra de maestros contra curas; y ganaron los curas*". Lo que pasó fue que Azaña, la República, tenía que hacer tantas cosas en tan poco tiempo que andaban a toda velocidad.

En cambio, Sotelo, hace unos días, decía que España ha dejado de ser católica casi sin darnos cuenta, porque la gente no se lo toma como un desafío, como un reto, a pesar de que no haya en España ninguna institución que intervenga más en la política educativa como la Iglesia. Pero es que no hay en España ninguna institución tan poderosa como la Iglesia; sólo el Estado.

La Guerra civil está entre tres grandes

instituciones: Ejército, Escuela e Iglesia. La Escuela estuvo al lado de la República; el Ejército se dividió; la Iglesia totalmente con los sublevados, excepto algún islote vasco. Y de aquellos islotes vascos vinieron otras cosas vascas de ahora.

Dejaste una pregunta en el aire que era dinamita, es una carga de profundidad. En este momento no podemos tomar eso como una confrontación, porque si vamos a la confrontación nos va mal y llevamos todas las de perder. O sea que no hay más remedio que reconocer el poder que tiene la Iglesia, y como eso penetra en la conciencia de la gente, incluso de la gente no religiosa. Es decir, tiene tal peso la Iglesia que no sólo tiene poder sobre los que creen, sino también sobre los que no creen.

Es un tema de sociología de la cultura, de sociología de las religiones, ... Pero la cosa va para largo. Yo creo que va para largo.

SP.- Se agota el tiempo, sólo quería recoger, para finalizar una frase de Altamira y con esto acabamos el debate. Dice: *“De Don Francisco pudiera decirse que hay en su pensamiento y en su conducta materia bastante para formar muchas generaciones, aun a través del cambio de los tiempos y para iluminar el espíritu de la España futura por muchos siglos. Pasarán años y las gentes volverán a él como vuelven a Séneca”* ¡Muchas gracias!

Rufino González

HISTORIA DA EDUCACIÓN NO BRASIL

Unha ollada desde a Galiza

Existe actualmente no Brasil un moi considerable desenvolvemento dos estudos e investigacións da historia da educación, que ten nos núcleos de investigadores que se concentran sobre todo nas universidades brasileiras do sur, nos Servicios de Publicacións das respectivas universidades, na Sociedade Brasileira de Historia da Educación e nos Congresos e Encontros (Rexionais, Estatais, da área latinoamericana e os luso-brasileiros) as bases orgánicas e os recursos humanos precisos. Isto non sería suficiente de non contar cunhas tradicións historiográficas e sobre todo cunha vontade colectiva explícita de (re) construír a memoria histórica, desde as orientacións paradigmáticas da historia cultural, no sentido amplo das “formas de historia cultural” exemplificadas por Chartier, Castoriadis, ou Burke, entre outros.

Unha ollada non esixente ás cuidadas librerías de São Paulo permite localizar un singular número de recentes contribucións de estudio, como elementos que deixan entrever o desenvolvemento e a atención editora a este sector e tamén a preocupación dos lectores pola descuberta ou nova apreciación e apropiación da memoria colectiva.

Se das librerías pasamos ao argumento asociativo, apreciaremos que a creación en setembro de 1998 da Sociedade Brasileira

de História da Educação –nun estado federal de 9 millóns de quilómetros cadrados- foi, é, unha palanca extraordinaria. Se da Sociedade e dos seus contactos latinoamericanos e europeos pasamos aos núcleos de investigadores, observamos de inmediato a importancia dos núcleos das universidades Estadual Paulista, Católica e a principal de São Paulo, a de Campinas, a de Belo Horizonte, a Federal de Mato Grosso, a Federal Fluminense, ou tamén a de Río Grande do Sul, a de Minas Gerais, e a Católica de Río. Núcleos, a miúdo interrelacionados a través de grupos de traballo estables como o Seminario de Historia da Educación da ANPED, coas súas reunións anuais e publicacións mancomunadas. Poderíamos falar de Congresos no espazo americano, ou dos lusobrasileiros. Van alá varios encontros latinoamericanos e tamén xa tres luso-brasileiros e mesmo poderíamos anotar a implicación de historiadores e historiadoras da educación brasileira presentes nos Coloquios hispanos, nos Congresos da ISCHE, ou en xornadas francesas. Por acaso imos referirnos aos congresos luso-brasileiros. O primeiro celebrouse en Lisboa en xaneiro de 1996 baixo o rótulo “Lectura e escritura en Brasil e en Portugal, 1500-1970. Política, mentalidades e prácticas educativas” (con 116 participantes brasileiros e 100 portugueses). De destacar a intervención intelectual e organizativa das pesquisadoras Marta Teixeira Lópes, Marta María Chagas de Carvalho e Elza Nadai. Un Congreso que

deu pé a publicacións posteriores como a de Luciano M. de FARIA FILHO (org.), *Modos de ler / Formas de escrever. Estudos de História da leitura e da escrita no Brasil* (Auténtica, Belo Horizonte, 1998) con destacadas aportacións de Clarice Nunes, de Diana Gonçalves, Faría Filho e Marta Chagas, en asuntos como as prácticas de lectura no Brasil dos anos 20, as estratexias editoriais de difusión brasileira da Escola Nova, ou a escolarización dos corpos e o ensino da escrita.

A súa volta tamén o II Congreso – São Paulo, 1998 – deixou dous tomos de amplas Actas en torno á tríada “Prácticas Educativas, Culturas e Profesión Docente”, ao cuidado de Cynthia Pereira de Sousa, Denice Catani, Cláudia Costa, Marta Teixeira e Luciano Mendes. Cuarenta e sete sesións de traballo e dez eixos temáticos, un deles adicado ás cuestións gnoseolóxicas e epistemolóxicas (Fontes, Categorías e Métodos de Pesquisa) en historia da educación, aspecto este intelectualmente perseguido por Luis Carlos Barreira, Mirian Warde – desde o seu observatorio na Católica Paulista – ou a propia Marta Chagas, quen, neste caso, ven manifestando unha notable perocupación pola construción dunha historia cultural dos saberes pedagóxicos, superadora da división entre a historia das institucións escolares e a historia do pensamento ou ideas pedagóxicas, o que leva a unha neta reconfiguración do campo de pesquisa, dos obxectos, e dos métodos da historia da educación, atenden-

do particularmente ás representacións dos diversos actores dos procesos histórico-educativos e á materialidade das diversas prácticas, co colofón da pulverización dos case apriorísticos modelos transmitidos por unha tradicional historia da pedagogía.

Nestas perspectivas encádranse tamén as temáticas do máis recente III Congreso luso-brasileiro (Coimbra, febreiro do 2000): “Escolas, culturas identidades”. E tamén boa parte das contribucións presentes nas librerías paulistas no Outono do 99, ao que antes fixemos referencia. Por exemplo: CEZAR DE FREITAS, M. (Org.), *Historiografía brasileira em perspectiva* (Contexto, São Paulo, 1998), onde se precisa a necesidade de rere as fontes históricas, e de examinar novas fontes para “descortinar as estruturas do cotidiano”, para achegarse aos microuniversos, renunciando ás memorias – monumento (como a de Azevedo), que “constrúen” un canon selectivo, de “representación de grupo”, parcialmente imaxinario e alonxado das dinámicas socio-históricas e da cotidianidade. Outros poden igualmente ser citados. Luciano MENDES DE FARIA (Org.), *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes* (Edições HG, Belo Horizonte, 1999), con textos como os de D. Saviani (“Hª das ideas pedagógicas no Brasil”), ou de Diana Gonçalves sobre a historia da educación comparada na América Latina (“O ensino da escrita e a conformación da modernidade escolar no Brasil e na Arxentina, 1880-1940”). Esta mesma autora,

xunto con Celia Cortéz, organizou o volume *A memória e a sombra. A escola brasileira entre o Imperio e a República* (Auténtica, Belo Horizonte, 1999), con nove contribucións sobre a escolarización brasileira entre os séculos XIX-XX, “interrogando novamente o pasado e retirando da sombra a memoria que a historiografía hexemónica tiña ocultado”. Pola súa parte, de novo, podemos citar a FARIA FILHO (Org.) en *Educação, modernidade e Civilização. Fontes e perspectivas de análise para a historia da educação oitocentista* (Auténtica, 1998) onde, por exemplo, se analiza a constitución e o entendemento do discurso pedagóxico na Sociedade Imperial con respecto aos proxectos escolarizadores; ou tamén FÁTIMA DE SOUZA, VALDEMARÍN, e SOARES DE ALMEIDA na obra *O legado educacional do século XIX* (UNESP, São Paulo, 1998) que pasa revista aos espazos de educación e de civilización no Brasil, ás prácticas da metodoloxía intuitiva, e realiza o protagonismo docente feminino, observando a profesión docente como unha conquista feminina. Falamos de traballos presentados en Seminarios de Pesquisadores, ou tamén de textos preparados por profesores dos programas de Post-graduación, como o que organizou Cynthia Pereira de Sousa (*História da educação. Processos, práticas, saberes*, Editora Escrituras, São Paulo, 1998), con contribucións sobre a masonería e a educación, a análise dos significados das prácticas pedagóxicas, as historias de vida e a formación do profesorado, escenas de vida

de Lourenço Filho..., tendo como autoras a Denice Catani, Spedo Hilsdorf, Carmen Vidigal, e Diana Gonçalves, entre outras. E falando de Lourenço Filho, unha das figuras brasileiras de máis renome á hora de ollar o movemento da Escola Nova non poderíamos de deixar de aludir a Nelson PILETTI, (Org.), *Educação Brasileira. A atualidade de Lourenço Filho*, recollendo traballos realizados con ocasión do centenario do seu nacemento (en *Estudos e Documentos*, vol. 41, Faculdade de Educação, São Paulo, 1999). A mesma Facultade é responsable da edición da *Revista da Faculdade de Educação* (1998, vol. 24), onde, por exemplo Diana Gonçalves refrexa os traballos do II Encontro Internacional de Escola Nova no Brasil e na Argentina, celebrado no 1997.

Tamén estas librerías nos permiten descubrir outras notables elaboracións. Por exemplo a de Marta CHAGAS DE CARVALHO, *Molde nacional e forma cívica: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)* (EDUSF, São Paulo, 1998), traballo este que é para Myrian WARDE, "un dos iconos da renovación da historiografía educativa no Brasil", e onde se analiza a polarización pedagóxica que sobre os discursos mantiveron os renovadores da Escola Nova e os católicos. Tamén atopamos a obra de FÁTIMA DE SOUZA, *Templos de civilização: a implantação da Escola Primaria Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*, (Univ. Estadual Paulista, São Paulo, 1998) onde se estudian

os Grupos Escolares Graduados, así como as súas arquitecturas, espacios, profesores, tempos e programas, como Institucións / Signo do proxecto pedagóxico burgués republicano, conformando un estudio realmente modélico, que mostra con que claves e como analizar unha organización escolar na súa perspectiva histórica (véxase, entre outros, o cap. 3º: "Gramática espacial e construción da identidade socio-cultural da escola primaria").

Tamén localizamos as *Memorias da Educação Campinas (1850-1960)*, onde baixo coordinación de Zeila F. Dermatini se procura o estudio da diversidade de propostas plasmadas en Campinas no tempo sinalado (demandas sociais suscitadas, significado cultural das institucións...), nun momento de forte industrialización e inmigración europea (Unicamp, São Paulo, 1999). Sen dificultade, descubrimos á vista a obra de Mª Luiza MARCILLO, *Hª Social da criança abandonada*, (Ed. HUCITEC, São Paulo, 1998) e a *História social da infancia no Brasil* de Cezar de Freitas e outros, con once contribucións sobre a materia (Univ. São Francisco, Cortéz Editora). Tampouco escapou da nosa consideración o riquísimo ensaio de Zará BRANDÃO, *A intelligentsia Educacional. Un percurso com Paschoal Lemme. Por entre as memorias e as histórias da Escola Nova no Brasil* (Editora da Universidade São Francisco, 1999), con cuidadas reflexións sobre a construción do obxecto de pesquisa histórica, a relativización das memorias-monumento e a súa deconstrución, a ela-

boración de categorías analíticas e a construción dunha nova memoria sobre o movemento da Escola Nova brasileira, o lugar dos estudos de Fernando de Acevedo, e a observación dunha *intelligentsia educacional*, no seu proceso de conformación.

Non todo ten sido “brasileiro” nesta observación. Así descubrimos uns intelixentes ensaios relativos á historia cultural “occidental”. Refírome, por exemplo, ao volume preparado por SPEDO HILSDORF, *Pensando a educação nos Tempos Modernos* (EDUSP, São Paulo, 1998), cunha revisión dos datos fundamentais (autores, posicións intelectuais, fenómenos sociais) que configuraron o tecido histórico – educativo entre os séculos XVI e XIX na Europa Occidental; non esquezo de sinalar que creo que non hai nas linguas hispanas libro superior a este que sinalo para presentar o que eran as artes liberais: Lênia MÂRCIA MONGELLI (Coord.), *Trivium & Quadrivium As Artes Liberais na Idade Média* (Ed. Ibis, Cotiá, 1999). Paulo Freire, en cambio, parecería que non suscita nestes momentos unha sostida preocupación de estudo.

Á vista desta panorámica, dinámica e fértil, podemos ver como son tan abondosas as análises específicas como escasas as sínteses xeralizantes, e como hai unha importante renovación e reconfiguración temática, conceptual e metodolóxica, aínda que Clarice Nunes, unha das activas protagonistas desta vitalidade, sostén que hai un exce-

so de dispersión temática e metodolóxica, que tampouco está suficientemente consolidado o oficio de historiador/a da educación, que é insuficiente o traballo de problematización e de teorización das fontes... Poida que teña razón. Pero desde o exterior non podemos por menos de felicitar o traballo de revisión e de (re)construción da historia da educación que está en marcha.

Permítanme sinalar dúas ausencias observadas, e que son máis que temáticas: o Brasil rural e camponés e o Brasil indio tamén existen. Isto foi un paseo breve e rápido polas librerías paulistas na compañía de Cyntia, de Myrian, de Marta, de Kazumi e de Diana. Obrigado polo paseo e pola “pinta” que compartimos.

Antón Costa Rico

BELLO, Luis: *Viaje por las escuelas de Andalucía (Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia) [Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano Benito], 1998, 443 pp..*

Espléndido libro éste de Luis BELLO, y no menos espléndido el estudio introductorio del profesor ESCOLANO. De éste bien prodría decirse, parafraseando la setencia clásica, “vir bonus, dicendi et scribendi peritus”.

Nacido en Alba de Tormes (Salamanca), en 1872, el periodista Luis BELLO pertenece, cronológicamente, a la Generación del 98.

Recuérdese que UNAMUNO nace en 1864 y AZORIN en 1873, un año después que BELLO. Por otro lado, Ortega, corifeo de la generación siguiente, ve la luz por vez primera en 1883. Pero no importa la adscripción cronológica de BELLO a una generación concreta, sino más bien las influencias por éste recibidas y el dinamismo en él generado por las mismas.

En este sentido, como certeramente señala Agustín ESCOLANO, no es BELLO sólo receptor del influjo de las dos generaciones citadas, sino también del de GINER y el de COSTA. Ahora bien, todas estas influencias tenían un elemento común: el convencimiento de que urgía elevar, material y culturalmente, el nivel de vida del pueblo español. Y es que la decimonónica realidad española se caracteriza por la casi total ausencia de justicia social y de cultura, con todo lo implicado en esto. La riqueza está en manos de muy pocos, y son muchos los españoles carentes de lo necesario para vivir de forma mínimamente digna.

De acuerdo con lo que acaba de afirmarse, un historiador tan imparcial y solvente como VICENS VIVES afirma que, hacia 1864, el pueblo español estaba en general subalimentado. Y, en 1902, el poeta charro GABRIEL Y GALAN no duda en afirmar que, en Extremadura, la merienda del campesino está constituida por un pedazo de pan duro y un trago de agua, "... si la hubiese cerca".

No cabe duda que eran los bajos salarios

la causa inmediata de esa alimentación deficiente. Y tales salarios producían, además, toda una serie de efectos negativos referentes al vestido y la vivienda; a la salud mental, moral y física; a la educación y la cultura. Las siguientes palabras de Alfred MARSHALL reflejan, con sorprendente fidelidad, la situación de los trabajadores españoles de la época: "...Llenos de trabajo ..., abatidos y abrumados por las preocupaciones diarias, sin tranquilidad y sin un momento de ocio o esparcimiento, carecen de las más mínimas oportunidades para cultivar sus facultades intelectuales".

Anádase a la referida pobreza, el penoso perfil de la organización educativa: edificios escolares escasos e inhóspitos, maestros tan mal preparados como mal pagados; niños en edad escolar que, en un alto porcentaje, no se escolarizan, y que, aún escolarizados, no asisten con frecuencia a clase.

El resultado no podía ser otro que una tasa de analfabetismo relamente aterradora: más del 50% en 1900, sin tener en cuenta los niños de 10 y de menos de 10 años.

Ante tan negra situación, ¿qué podía hacerse?, ¿cómo sacar a España de tan colosal marasmo? Esta es la respuesta regeneracionista de Joaquín COSTA, en 1899: "La escuela y la despensa, la despensa y la escuela: no hay otras llaves capaces de abrir camino a la regeneración española, ...". Y, adherido a esta consigna, Luis BELLO se convierte en "misionero" de la escuela e ini-

cia su *Viaje por las escuelas de España*. Las escuelas de Galicia, las de Castilla y León, las de Madrid, las de Andalucía, ..., son visitadas por el infatigable y ardoroso periodista albense. Las crónicas respectivas aparecen en *El Sol*, el prestigioso periódico liberal.

Pues bien, de modo similar a como, en 1973, el profesor G. ANAYA edita las crónicas de BELLO relativas a las escuelas de Galicia (BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de Galicia*, ed. de G. Anaya, Madrid, Akal), el profesor ESCOLANO ha seguido editando las crónicas del periodista salmantino sobre las escuelas de otras regiones españolas. Y en este volumen nos ofrece lo que BELLO dedica a las escuelas andaluzas. Así, a lo largo de casi 400 páginas, va describiendo el estado en que se encuentran dichas escuelas, la penuria y escasa formación de gran número de enseñantes, la escasez de material pedagógico, la indiferencia de la Administración de los distintos niveles hacia la educación popular. Y todo ello en un estilo que nada tiene que ver con el amazotado y plúmbeo al que nos tienen acostumbrados muchos profesionales de la Pedagogía. Diáfano, transparente, periodístico, el estilo de BELLO está además dotado de una extraordinaria precisión de léxico y de una perfecta arquitectura sintáctica.

Agustín ESCOLANO ha sintetizado en los siguientes epígrafes, que desarrolla y comenta magistralmente, los temas abordados por BELLO: 1. Por las escuelas del sur. 2. Construir escuelas, construir una nación. 3.

El valor de Andalucía. 4. El corredor del iletrismo. 5. Imagen y condición de la infancia andaluza. 6. Maestros y "enseñaoeres". 7. Todo brilla, menos las escuelas. 8. La escuela pública, una utopía plazada. 9. Higienismo y pedagogía.

Además de lo dicho, son también dignas de ser destacadas las ilustraciones que, en momentos varios, aclaran los textos y embellecen el libro.

Resumiendo: el libro presenta un fidelísimo retrato de las escuelas andaluzas, en los últimos años de la década de los veinte; de las escuelas de esa "Andalucía trágica" que en 1905 había descrito, con insuperable prosa, el maestro AZORIN.

S. Taberner

GONZALEZ RAPOSO, Benito: *O protestantismo en Galicia. Unha historia centenaria, esquecida*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1999, 415 pp.

O Censo de poboación de 1887 afirmaba que non era necesario indagar cal era a opción relixiosa nin a conducta lingüística dos españois, pois estes datos "non acadan nin con moito a importancia que [teñen] noutras nacións europeas, americanas e asiáticas, nin transcenden por fortuna para a unidade da patria alén dos límites de ciencias particularísimas e da natural variedade de pobos que ocupan unha extensión relativamente considerable de territorio".

Pois ben, a investigación realizada por Benito González Raposo evidencia que, no tocante á relixión, a realidade en Galicia -como noutros territorios do Estado- non era exactamente esa. Existía aquí, e aínda existe, un sector da poboación afiliada ao protestantismo nalgunha das súas modalidades. O seu número foi certamente reducido, podendo cifrarse en 831 os galegos e galegas que abrazaron o credo protestante nas derradeiras décadas do século XIX e en 1.718 os que o fixeron no primeiro tercio do XX. Para valorar estes datos cómpre ter presente, como subliña o propio autor, “que o número dos adeptos ou simpatizantes dos Evanxélicos foi moi superior ó dos membros comungantes das Congregacións”, que son os que se computan, así como o elevado nivel de esixencias para ser bautizado na nova fe e as múltiples dificultades que se opuxeron ao labor dos protestantes (páx. 369).

O libro organízase en tres grandes apartados, que corresponden a outras tantas vagas de penetración do protestantismo en Galicia desde o Sexenio revolucionario ata a II República. En cada unha delas analízanse os lugares afectados, os mecanismos utilizados para a difusión da nova doutrina, o seu nivel de implantación entre a poboación e as resistencias despregadas polo catolicismo e as autoridades.

A nós interézanos este estudio sobre todo desde unha perspectiva histórico-educativa. Tense subliñado reiteradamente que o mapa

da alfabetización europea se explica, cando menos en parte, en termos relixiosos: os países protestantes acadan un nivel de difusión social da lectura e da escritura sensiblemente superior ao dos católicos. Esta correlación interprétase en clave causal: o protestantismo, que postula o acceso directo dos crentes aos textos bíblicos e a súa interpretación persoal, favorece a alfabetización, mentres que o catolicismo, que defende a transmisión do seu credo a través da palabra dos intermediarios autorizados, non está tan interesado, desde esta perspectiva, no desenvolvemento da alfabetización. E aínda que esta tese teña sido obxecto de diversas matizacións, no fundamental mantense viva na historiografía educativa.

Cabe preguntarse, xa que logo, se o protestantismo tivo en Galicia repercusións alfabetizadoras, e se estas foron realmente significativas. Por de pronto, tivo consecuencias escolarizadoras, pois os partidarios desta confesionalidade relixiosa crearon 53 escolas de diferente duración e alcance entre 1900 e 1931. Pero a súa influencia neste eido non só foi directa, xa que tamén contribuíron a que a Igrexa católica se ocupase máis da instrución dos seus fregueses. Se os protestantes utilizaron o ensino como un conducto para o adoutrinamento relixioso, os católicos botaron man das mesmas armas. E é precisamente esta competencia entre confesionalidades relixiosas a que ten consecuencias positivas sobre a alfabetización, como teñen subliñado distintos autores.

O labor escolarizador dos evanxélicos variaba duns lugares a outros. Nalgún caso creaban unicamente unha escola dominical, pero noutros tiñan escola diaria, ben fose de día, ben de noite, ben nas dúas sesións, sendo tamén frecuentes as clases de lectura da Biblia para as mulleres. Vexamos algúns exemplos de lugares onde o protestantismo acadou maior implantación. Na cidade da Coruña había unha escola diaria diúrna e dúas dominicais, unha para nenos e outra para nenas, ademais de iniciarse ás mulleres na lectura da Biblia un día á semana (páx. 40). En Vigo había escola diúrna para nenos, nocturna para maiores e dominical e clases de Biblia para as mulleres (páx. 98). En Marín puxéronse en funcionamento varias escolas diarias diúrnas e nocturnas, dominicais e clases de Biblia, procedendo delas a maior parte dos novos adeptos (páxs. 153-203).

Para facérense realidade, estes proxectos escolares tiveron que vencer importantes atrancos. As autoridades en materia educativa resistíanse a dar autorización para a apertura dos centros evanxélicos, e mesmo chegaron a clausuralos, como aconteceu en Ribeira a principios do século XX. Polo demais, non sempre se dispuña do necesario profesorado, por máis que no seu recrutamento colaborase o Colexio Norteamericano de España, fundado por Alicia Gordon e Guillermo Gulick (páx. 101). Este profesorado tampouco se podía gratificar convenientemente, véndose obrigados algúns dos mestres evanxélicos a emprenderen o camiño da

emigración (páx. 193), o mesmo que farán outros que exercían no ensino público. Tamén tiñan dificultades para dispor de libros escolares axeitados, pois os existentes en España estaban saturados de doutrinas romanistas; nalgún caso utilizarán os que publicaba en castelán a editorial evanxélica *The Religions Tract Society* (páx. 102). Pero todos estes esforzos eran necesarios para ir formando un viveiro de novos adeptos e evitar que a escola pública -o ensino relixioso da cal estaba controlado pola Igrexa católica- neutralizase o seu labor pastoral.

A principal resistencia á actuación educativa dos protestantes non procedía das autoridades civís, senón do clero católico, o que resulta facilmente explicable, pois ambas confesionalidades competían por unha mesma clientela. Tan pronto como os primeiros creaban unha escola, o segundo tentaba disuadir á poboación de que recorrese aos seus servizos, e en moitos casos abría escolas alternativas, multiplicándose así a oferta escolar. Cando a finais do século XIX os evanxélicos abren escola diúrna en Loureda (Arteixo), un crego desta parroquia fai outro tanto, coa pretensión de “destruír” aquela; cando os protestantes trasladan a escola á noite, o crego di que foi “persoalmente ás casas dos pais que lles mandaban os nenos e ameaceinos coa negación sacramental en vida e en morte coa exclusión (sic) de sepultura eclesiástica, e ao momento trasladei a miña escola á noite (...)” (páx. 59). En Vigo contraatacaron xesuítas, salesianos e fran-

ciscanos. En Marín foi o propio Arcebispo de Santiago quen interveu para crear varias escolas católicas co propósito de combater as sostidas polos protestantes.

¿Repercutiu de forma significativa o protestantismo -directamente a través das súas propias escolas, e indirectamente fomentando o interese do catolicismo pola escolarización- no coñecemento da lectura e da escritura por parte dos galegos e galegas?. O autor semella inclinarse a prol dunha resposta positiva: “Como xa fixemos notar en Marín, o equipamento escolar de Bueu e a diminución de analfabetos (en 1887 o 75% e en 1910 o 54%), tamén ten aquí unha relación causal coa presenza protestante e as súas escolas” (páx. 207). De todas formas, se contrastamos as taxas de alfabetización destes dous concellos cos do resto das Rías Baixas e co conxunto da provincia de Pontevedra, non se observa neles unha maior difusión social da lectura e da escritura, segundo teño comprobado nunha investigación en curso acerca da alfabetización da sociedade galega no período contemporáneo. Centrándonos en Marín, onde o protestantismo acadou un importante nivel de implantación, cando menos en termos relativos, resulta que a taxa de alfabetización masculina é sempre inferior á media provincial e case sempre máis baixa que a do conxunto dos concellos das Rías Baixas, se ben é certo que as distancias tenden a acurtarse co paso do tempo, sobre todo a finais do século XIX, coincidindo cos inicios da presenza do protestantismo por estas

terras. No tocante ás mulleres a situación é bastante similar. Así pois, sen cuestionarmos a incidencia da disidencia relixiosa no proceso de alfabetización, a súa magnitude semella ser máis ben modesta, e en todo caso habería que pescudala máis de vagar.

Polo demais, e con independencia da súa función alfabetizadora, os protestantes contribuíron á difusión da práctica da lectura, que constituía un elemento central do seu ideario. Unha das características das Asembleas de Irmáns, presente en Galicia, era precisamente a de que “inician de inmediato ós seus seguidores na lectura da Biblia e son asiduos estudiosos da mesma (fundamentalistas na súa interpretación), como única fonte de fe e principal de oración” (páx. 25). De aí que unha parte importante dos seus esforzos se centrasen na difusión dos textos bíblicos, aproveitando feiras e outros lugares que congregaban á xente, labor que se verá entorpecido con frecuencia polas autoridades.

Estamos, en suma, ante un libro que supón unha importante contribución á historia de Galicia. O traballo realizado polo autor, recadando fontes escritas aquí e acolá e procurando informantes que puidesen aportar o seu testemuño persoal, é realmente meritorio e debemos subliñalo especialmente. Facemos votos para que nun futuro próximo se ocupe, de forma específica, da dimensión escolarizadora e alfabetizadora do protestantismo en Galicia.

Narciso de Gabriel

ESCOLANO BENITO, A., *Tiempos y espacios para la Escuela. Ensayos históricos. Biblioteca Nueva, Madrid, 2000, 255 pp.*

É gratificante poder saúdar unha nova colección editorial no noso campo das ciencias da educación. Que esta forme parte, baixo o intelixente rótulo de “Memoria y crítica de la Educación”, da recoñecida editorial Biblioteca Nueva, e que esté ao cuidado do profesor Agustín Escolano é ademais un dato alentador. E así, os primeiros títulos parecen mostrar un camiño editorial cultivado e tecido pola forza dos ensaios maduros e por unha acorde forma literaria para abordar temáticas como as da ILE (Antonio Molero), o Currículum e a identidade nacional (M^a Mar del Pozo), a cultura escolar en Europa (Julio Ruíz Berrio), ou como a que agora nos ocupa.

En efecto, abrindo e marcando un certo punto na colección sitúanse estes ensaios históricos (*Tiempos y espacios para la escuela*) que procuran unha reflexión sobre os lugares e os tempos das escolas, que son na súa historicidade dous rexistros empíricos da memoria da educación; plasmación, construción e expresión de entendementos e desiderata relativos ás finalidades sociais das políticas educativas. Dise na carátula que os presentes ensaios abordan, nunha perspectiva xenealóxica, os procesos sociohistóricos de construción dos cronosistemas educativos e dos escenarios materiais e simbólicos da escola elemental no período

de entreséculos (XIX-XX), momento este no que se “formalizan” como estruturas pedagóxicas modernas.

Estamos ante unhas temáticas que estaban practicamente ausentes, entre nós, hai uns 20 anos, ou mesmo hai dez. Foi o profesor Escolano quen abordou socio-historicamente a cuestión dos tempos escolares e os seus significados desde as páxinas da *Revista de Educación* e a el mesmo se lle debe a aplicación das formulacións e análises semióticas á comprensión do espacio e da arquitectura escolar, o que permite enriquecer as perspectivas de análise desta cuestión, ata hai pouco máis atentas aos significados didácticos e estéticos “externos” e mais evidentes.

Recollendo reflexións previas como as de Gillo Dorfles sobre a semiótica arquitectónica, de Mesmin sobre a arquitectura e o espacio escolar, de U. Eco en *A estructura ausente*, ou de P. Sacchetto sobre os obxectos escolares, e poñendo atención nos niveis sintácticos, semánticos e pragmáticos, o profesor Escolano penetra ensaísticamente en asuntos como a xenealoxía do almanaque escolar (tempo formal e tempo real), o horario como cronograma escolar, as tradicións e as reformas dos tempos escolares en Europa, e a arquitectura escolar como discurso e programa que hai que captar nas súas lóxicas e interrelacións “internas” e non evidentes, e nas representacións espaciais do *locus* escolar, que é tamén un escenario

de representación.

Reune por este modo sete ensaios, tres para cada un das dúas grandes cuestións e un de conxunto e de apertura, tendo presente pois a historicidade (espacio-temporal) dos constructos escolares. Por fin, en páxinas finais e da man da Sabia Melusinda, de quen falaba Luis Bello, realiza unha reflexión sobre os ideais espacio-temporais perseguidos polos rexeneracionistas, institucionistas e reformadores, á búsqueda dun camiño de luz iluminado polos ideais educativos ilustrados.

Ensaio histórico denso, para ler de vagar, quizais cerre reflexivo por parte do autor a unhas temáticas, que sen embargo, deberán aínda “esponxarse” e enriquecerse a través de outras aportacións e da súa integración na reflexión consolidada dos historiadores da educación. Ensaio, pois, destinados a ser punto de referencia.

Antón Costa Rico

RUIZ, J.; BERNAT, A.; DOMÍNGUEZ, M^a R.; JUAN, V. M. (Eds.): *La Educación en España a examen (1898-1998). Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del Noventaiocho, Vs. I y II, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura/Institución “Fernando el Católico”, 1999.*

La conmemoración del centenario del Noventaiocho que suscitó múltiples eventos culturales en su momento, no podía menos que provocar una reflexión sobre la enseñanza, “al estilo de los hechos por los reformistas

del último periodo intersecular”, en la España de finales del siglo XX. Con tal motivo se celebraron unas Jornadas Nacionales sobre “La educación en España a examen (1898-1998)”, los días 17, 18 y 19 de diciembre de 1998. La iniciativa, que contó con el auspicio de la Sociedad Española de Historia de la Educación, fue llevada a cabo por el profesor Julio Ruiz Berrio, Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad Complutense y miembro de dicha Sociedad, y un grupo de activos profesores de la Universidad de Zaragoza entre los que cabe citar a M^a Rosa Domínguez Cabrejas, Antonio Bernat Montesinos y V. M. Juan Borroy. El marco fue la Universidad de Zaragoza, aludiendo al especial protagonismo que tuvo este ámbito territorial en algunos de los acontecimientos más señalados protagonizados por el movimiento regeneracionista.

La obra que comentamos, en cuya publicación colaboró el Ministerio de Educación y Cultura y la Institución “Fernando el Católico” de la Diputación de Zaragoza, recoge los materiales elaborados y debatidos en tales Jornadas.

La amplia y variada temática de la educación española del XX puesta a examen, se concentra en cinco grandes capítulos que aluden a la propia estructura que tuvieron las Jornadas: los discursos pedagógicos, las políticas educativas, las prácticas escolares, la educación popular y las relaciones pedagógicas con Europa y América. Cierra la

publicación el bloque de cuatro conferencias impartidas durante las Jornadas.

Como bien observa el profesor Ruiz Berrio en la introducción a la obra, cada capítulo presenta una estructura semejante, que comprende dos partes: una parte introductoria que incluye, junto a la propia introducción del capítulo, un trabajo en profundidad sobre la temática del mismo, realizado por encargo a conocidos especialistas en el ámbito de la Historia de la Educación española, y otra parte que recoge las contribuciones puntuales que a modo de comunicaciones se presentaron en cada sección de las Jornadas. Como es de suponer en una obra de esta índole, y ello también lo observa Ruiz Berrio, no cabe esperar ni el mismo nivel de interés ni el mismo grado de originalidad en todos los trabajos. Algunos, especialmente las ponencias, consideramos que constituyen referentes imprescindibles para la construcción de una historia escolar del siglo XX que todavía está por hacer. Ciertamente es, que una historia escolar centrada fundamentalmente en la enseñanza primaria, en tanto que los niveles educativos medio y superior han quedado más olvidados en la revisión que se ha realizado en las Jornadas. Desde este punto de vista, y con la limitación anteriormente señalada, la contribución de las Jornadas, y por tanto de esta publicación, a examinar los distintos ámbitos educativos de nuestra historia más reciente, orientando el trabajo de los historiadores de la educación hacia un periodo que reclama más atención por parte de este

colectivo, es ya de por sí todo un mérito.

Aunque toda elección implica el riesgo de no destacar aportaciones de gran interés y valía en algunos de los aspectos sometidos a examen, queremos hacer una breve referencia a las contribuciones de Conrad Vilanou, Juan Manuel Fernández Soria, Ramón López Martín, Jean Louis Guereña y Vicente Peña Saavedra, autores de las ponencias presentadas a las Jornadas, con la intención de que el lector potencial de esta obra disponga de una breve referencia de lo que va a encontrar en la misma.

Conrad Vilanou, en un trabajo excelente desde un profundo análisis del pensamiento español moderno, aborda los discursos pedagógicos que han dejado una huella más profunda durante el periodo que va desde 1896 a 1940, fecha que significa una quiebra en la evolución del pensamiento moderno en España. Se inicia con la herencia del siglo XIX: Krausopositivismo e institucionismo. Siguen: La pedagogía como discurso científico-positivo, los diálogos con las modernas corrientes de la filosofía, desde el Kantismo a la fenomenología, desde el vitalismo al pragmatismo, la restauración neoescolástica, el discurso político-social, la escuela unificada y la derrota del pensamiento pedagógico.

Juan Manuel Fernández Soria centra su estudio en la intervención del Estado en la enseñanza durante el siglo XX. Analiza las políticas educativas que se adoptan en esta centuria y el giro que experimentan al com-

pás de los vaivenes políticos y de los distintos regímenes que se suceden en el transcurso del siglo. Precisamente, como dice el autor, “la crisis del 98 significó el planteamiento de problemas en muchos ámbitos de la vida española pero, sobre todo, señaló urgencias y necesidades de política educativa que se van a discutir, es cierto que sin apenas éxito y quizás con excesivo coste social, hasta el estallido del auténtico desastre de la Guerra Civil, cuya resolución va a desembocar en la victoria de esa otra manera de entender España: volviendo a una tradición añorante y hermética, que optó por recuperar las siete llaves con las que Costa propuso cerrar el sepulcro del Cid”.

Ramón López Martín se propone analizar algunos de los referentes básicos que marcan la evolución de la práctica escolar, o más bien, de las prácticas docentes, en el transcurso del siglo XX, auténtica “caja negra” de la historiografía pedagógica. El autor se centra en algunas de las variables que inciden en la práctica escolar: el contexto legal y social, la preparación pedagógica del maestro y las posibilidades materiales que ofrece cada escuela. La amplitud del periodo de estudio le obliga a realizar tres cortes: el primer tercio del siglo XIX, la España de los años sesenta y setenta y los cambios y reformas en las prácticas escolares de la España de la democracia.

La práctica escolar está sujeta a un conjunto de variables multirrelacionadas que pre-

sentan un entramado difícil de desentrañar. Por ello los estudios sobre la “cultura escolar” y más, sobre aspectos prácticos, son ciertamente escasos. El autor, desde esta declaración de principios, pretende “ordenar lo ya conocido, abrir puertas de reflexión o presentar algunos referentes que expliquen la evolución de esa práctica escolar en el transcurso del siglo XX”.

Para Jean Louis Guereña la educación popular comprende “el conjunto polimorfo de los procesos de formación pretendiendo la educación de las clases populares (...) –jóvenes en edad escolar, según la normativa vigente pero no escolarizados en el circuito escolar, adultos y adultas no alfabetizados o deseando un complemento de formación-, realizados fuera –o paralelamente- de los circuitos y procesos escolares institucionales o reglados (tanto públicos como privados)”. Esta formación podrá tener distintas características y niveles, desde la mera alfabetización hasta la formación profesional y la cultura general. Incluso podrá tratarse de una educación formal o informal. En el trabajo de Guereña se definen públicos, actores y estrategias de los procesos educativos, en el marco del concepto de educación popular del que parte el autor, relativos a principios de siglo.

La mirada educativa hacia Europa, iniciada en el siglo XIX, se profundiza en el XX. Igualmente, los lazos abiertos con América, reforzados por la emigración trasoceánica y sus repercusiones en el campo escolar, aflo-

ran en el panorama educativo de principios de siglo. Vicente Peña Saavedra analiza la incidencia de la emigración sobre el área educativa, reconociendo que, aunque ésta tiene múltiples vertientes susceptibles de análisis, la que mayor atención ha merecido es la intervención escolar de los ausentes en sus lugares de procedencia. A ello hace alusión la ponencia, enfatizando la dimensión innovadora de tales contribuciones en el contexto donde se hacen efectivas, y procediendo a un análisis regional “por estimar que esta demarcación resulta la más idónea para su estudio, en analogía con el propio fenómeno migratorio del que en definitiva dependen”.

Enriquecen la obra los textos de las cuatro conferencias impartidas en las Jornadas a cargo de Julio Ruiz Berrio (“La enseñanza en vísperas del 98. Rasgos y orígenes”), Consuelo Flecha García (“La educación de las mujeres después del 98”), Eloy Fernández Clemente (“Propuestas educativas de dos 98s”) y Antonio Bernat Montesinos (“Perspectivas educativas a cien años del Noveintay ocho”).

Para terminar, queremos precisar que, a la riqueza temática de la obra, se añade una publicación sumamente cuidada, algo a lo que no siempre estamos acostumbrados en una obra de estas características.

Carmen Benso Calvo

MORALEJO ALVAREZ, R. (Comisaria), *Ex-libris universitatis. El patrimonio de las bibliotecas universitarias españolas, Catálogo de la Exposición promovida en Santiago de Compostela (Outono 2000) por la Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Edición de la CRUE, Madrid, 2000, 365 pp.*

Vivimos un notable momento cultural relativo ao recoñecemento dos patrimonios libraríos conservados en distintas institucións en toda a xeografía hispana. Hai tan só unha década os libros antigos (entendidos como anteriores ao ano 1800) eran comunmente só eso, libros antigos, libros vellos, armaceados, descoñecidos, memoria fraxil e adormecida de outro tempo, expresións quizais de outras sensibilidades e mentalidades xeralmente consideradas “antigas”, “medievais”, “barrocas”... distanciadas da modernidade e mesmo de non doada comprensión desde o noso tempo. Con algunhas excepcións. Efectivamente algúns títulos, algúns libros de outro tempo, seguiron conservando o seu valor e vigor, pero relativamente poucos, fora dos repetidamente citados como formando parte dos diversos cánones disciplinares. Moi contados especialistas hai só unha década se adentraban con coñecemento na valoración dos patrimonios libraríos. Hai pouco tempo as propias institucións bibliotecarias e culturais, agás excepcións moi motivadas, non recoñecían (suficientemente) o valor específico dos patrimonios bibliográficos acumulados en cada caso.

Para os investigadores da historia cultural

e das mentalidades sociais os libros como obxecto, como soporte, como expoñente, como materialización mesmo de datos culturais notables e significativos non eran tampouco materia abordada en debida forma.

Hai dez anos só. O panorama, sen embargo, tranformouse declaradamente ao longo da última década. A bibliografía elaborada por un maior número de profesionais, as perspectivas abertas pola "historia cultural", a ruptura máis sólida co positivismo histórico e determinados impulsos institucionais e de padroado (e aquí, sen dúbida, é de lei citar os esforzos despregados pola Fundación Germán Sánchez Ruipérez) teñen contribuído a este novo panorama. Deste modo, o recoñecemento da materia bibliográfica, as "noticias de re bibliographica", e dos seus significados culturais, comezan hoxe a impregnar os estudos histórico-culturais, ao que teñen contribuído tamén os numerosos catálogos de exposicións conmemorativas de diversos acontecementos. A este respecto, e sen animo exhaustivo, podemos citar, aínda sen orde particular, os Catálogos dos Pabellóns Temáticos da Exposición Universal de Sevilla (1992), os preparados con ocasión do IIIº Centenario do reinado de Carlos III (*A Ilustración*), os máis recentes con ocasión das conmemoracións dos reinados de Carlos I e do seu fillo Felipe II (por exemplo *Felipe II en la Biblioteca Nacional*), ou con ocasión do encontro con América (por exemplo, *Ciencia y técnica entre viejo y nuevo mundo Ss. XV-XVIII*, ou *La Paz y la Guerra en la época del*

Tratado de Tordesillas, 1994).

En todos eles, os libros... de filosofía, de náutica, de astronomía, de historia, de xeografía, de ciencias naturais, amén dos literarios e outros cobran un espacio e lugar destacado. Como tamén cobran lugar noutros catálogos e coleccións como os editados por exemplo polo Museo Naval de Madrid, polo Museo de Ciencias Naturais da Universidade de Santiago, pola Deputación Provincial de A Coruña (*La seducción de los sueños*), pola Universidade de Santiago (Catálogo *Gallaecia Fulget* de 1995), ou as promovidas pola Fundación G. Sánchez Ruipérez ("Biblioteca del libro", mimada por Hipólito Escolar), a Editorial Trea de Xixón, ou a Dirección Xeral de Promoción Cultural da Xunta de Galicia ("Bibliofilia de Galicia"). Son exemplos.

Falamos así dun panorama actualmente interesante que debe tamén moito aos estudos de autores como Douglas McMurtrie (*The book*, Oxford University Press, 1965), L. Febure e H. J. Martin (*L'apparition du livre*, Paris 1958, en español en FCE desde 1962), E. Eisenstein (*La revolución de la imprenta en la Edad Moderna Europea*, Madrid, 1994; orix. En Cambridge U. Press, 1983), Hipólito Escolar, Agustín Escolano, Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, ou Armando Petrucci (*Libros, editores y público en la Edad Moderna*, Valencia, 1990).

Neste marco e contexto podemos situar a actual exposición compostelana e o fermoso

catálogo que a acompaña, para recoller 209 pezas bibliográficas (códices e libros impresos) escolmadas entre as posibles existentes nas bibliotecas universitarias españolas. Famosas e recoñecidas unhas, menos percibidas outra, responden en conxunto á procura e acopio de saberes e de soportes documentais realizados nas Universidades hispanas ou arredor delas fundamentalmente entre os séculos XV e XVIII.

En efecto, a presente Exposición, co-dirixida con mestría por María Virtudes Pardo Gómez, directora da Biblioteca Xeral Universitaria de Compostela, mostra 36 códices, a partir dun *Beato* do ano 970, 38 obras incunables e unha extensa nómina que responde ao rótulo “La librería de la Universidad”, con obras de variados saberes. O catálogo que a acompaña da conta de todas e cada unha das pezas: portada ou ilustración gráfica singular, nº de catalogación, ficha catalográfica, depósito/s, explicación da peza, e referencias bibliográficas e de estudio de cada unha delas, entre outros datos, como os valiosos índices do catálogo (de redactores, de autores, de lugares de impresión, de impresores-editores-libreiros, de Universidades onde están depositadas as distintas pezas) ou unha bibliografía xeral abreviada. Xunto ás temáticas varias podemos tamén observar as distintas linguas (latín, árabe, hebreo, castelán, catalán, persa,...).

Non termina aquí o Catálogo, en tanto

que as súas primeiras 163 páxinas conteñen aportacións e acompañamentos elaborados por recoñecidos estudiosos: Mariano Peset (“Libros y Universidades”), Sánchez Mariano (“Códices y manuscritos”), Martín Abad (“los incunables de las Bibliotecas Universitarias españolas”), Klaus Wagner (“Imprenta y Libro en España en el siglo XVI”), Jaime Moll (“la industria editorial española en el siglo XVII”), Antonio Mestre (“Las bibliotecas universitarias en el siglo XVIII y los profesores”), e Díaz de Bustamante (“Orígenes y trances de los fondos de las Bibliotecas universitarias españolas”). Acompañamentos a un catálogo que son mostra e manifestación dos cambios panorámicos aos que temos aludido.

Estamos así ante un documento que senon tan abondoso como o que o Padre Sarmiento proclamaba (*Catálogo de algunos libros curiosos y selectos para una librería de un particular que desee comprar de tres a cuatro mil tomos, 1748*), si tan valioso como balance de esforzos realizados e base de impulso para novos retos de coñecemento arredor dos libros, como expresión de climas e preocupación culturais.

Anotamos, como final, a grata sorpresa que nos produce ver o notable lugar que entre todas ocupa a Biblioteca Universitaria de Santiago de Compostela, que dispón nesta hora de bos amadores de libros; de aqueles libros que Bustamante e outros profesores e profesoras e bibliotecarias como Carmela Otero e Daría Vilariño tanto protexe-

ron en momentos de algunha inclemencia.

Antón Costa Rico

LEON, M^a T.: Memoria de la melancolía. Madrid, catedra, 1999

Tarde y a destiempo. Todavía estoy temblando... ¡Por fin he podido leer *Memoria de la melancolía*, de María Teresa León! Por azares del destino, no pude leer este libro hasta ahora mismo, en el arranque ya del 2000. Edición de Cátedra, pulcra y cuidada. Casi con demasiadas notas a pie de página, aunque muchas de ellas útiles. ¡Qué intensidad! ¡Qué calidad humana! ¡Cuánta vida dada!

La estructura de la obra ha sido un hallazgo felicísimo de María Teresa. Pero, ¿por qué tanta injusticia y tanto olvido? ¿Podremos ver algún día lo que dejó inédito? María Teresa León inicia el relato de su intensa vida, junto a Rafael Alberti, allá por los años 60 -casi a finales-, cuando ella misma frisaba también esa edad. Y lo hace, alternando su vida de entonces, en Roma, con expresivos *flash-backs* en los que va desgranando la memoria de su infancia burgalesa, madrileña o barcelonesa, reviviendo un mundo ya definitivamente acabado. Su vida pasada está muerta. España estaba muerta. El exilio era la muerte...

He aquí una de las ideas recurrentes del libro: España y la idea de España, tras la derrota popular de 1939. Idea que María

Teresa desarrolla, en unos casos, a partir de su propia experiencia y, en otros, a partir por ejemplo del quemante testimonio poético de Luis Cernuda, Emilio Prados o el propio Rafael Alberti. España ha muerto... Esa es la dramática constatación. Porque la España entusiasta y popular de los años 30 estaba sostenida por todos sus pueblos sin excepción.

También María Teresa comparte la afirmación terminante de María Zambrano: "nunca habíamos estado tan contentos juntos; porque nunca estuvimos contentos y muy pocas veces juntos". y sabía por ejemplo que las viejas nacionalidades históricas apoyaban a la República sin reservas. Por eso Manuel Azaña había podido gritar en Barcelona "Viva España", siendo coreado por la multitud. Por eso el PNV apostó por la República hasta el final. Y por eso Galicia aprobó mayoritariamente el Estatuto. Tiempos aquellos en que "todo era sumar", como también dice María Zambrano. Después, la guerra sellaría con sangre ese sentimiento...

Con Franco, todo iría a peor. La actitud fascista de forzar una unidad artificial de España, tuvo exactamente el efecto contrario: la rompió por dentro. Y ya nunca más -hasta hoy mismo- se pudo recomponer. Hablar de esa España de la idea franquista de España, en Euskalerria, Cataluña o Galicia es buscar sentimientos cercenados hace tiempo, sentimientos imposibles para la mayoría y que hoy son sólo la herencia de la derecha más cerrada. Fue Franco el que nos legó una "cuestión nacional"

envenenada por el odio y el resentimiento. La reestructuración del Estado es hoy una necesidad apremiante para restañar de una vez las viejas heridas.

Cuestión política de fondo la que, curiosamente, aparece en este libro, aparentemente tan de memorias, tan personal y tan lírico, y nosotros la queremos destacar aquí porque si ya se correspondía con la actualidad amarga de los 60 en los que escribía María Teresa León, mucho más nos apremia ahora mismo ante la situación casi límite de Euskadi, por ejemplo. Así, pues, oportunísima esta edición. ¡Cuánto tiene que agradecer la historia moderna de los pueblos de España a los “memorialistas” de la generación del 27!

Herminio Barreiro

MARCO LOPEZ, A., PORTO UCHA, A. S.: A Escola Normal de Santiago de Compostela. De Escola Normal Superior a Escola Universitaria (1849-1996). Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 2000, 379 pp.

Co gallo da celebración do 150 aniversario da creación da Escola Normal Superior de Santiago, a Universidade compostelá, a través do seu Servicio de Publicacións, vén de publicar na colección *Textos Históricos Fonseca* este pertinente e atinado estudio do que son autores os profesores Aurora Marco López e Anxo Serafín Porto Ucha, ós que hai

que agradecer, en primeira instancia, o esforzo e dedicación desenvolvida para poñer un espléndido peche ó conxunto de actividades coas que se veu celebrando ó longo de todo un ano o século e medio de vida da Escola Normal santiaguesa. A publicación deste traballo ten ademais un valor engadido, e polo tanto maior importancia: vén encher un baleiro excesivamente alongado no tempo, contribuíndo así á reconstrución do mapa histórico da formación do profesorado de ensino primario en Galicia. De aí o mérito do traballo do profesor Porto e a profesora Marcos, que contribúe ó mellor coñecemento da realidade educativa e á comprensión da evolución do pensamento pedagóxico xa non só en Galicia senon tamén no resto de Estado.

Sustentado nunha metodoloxía baseada na exploración documental, o traballo artéllase en catro partes divididas á súa vez en oito capítulos. As tres primeiras están definidas segundo unha lóxica e matizada ordeación cronolóxica que nos facilita unha visión de conxunto da institución desde a súa inauguración en 1849 como Escola Normal Superior de mestres, pasando pola súa transformación en Escola Normal en 1914, ata a súa integración, despois de numerosos cambios políticos e académicos, como Escola Universitaria, na Facultade de Ciencias da Educación no ano 1996. Esta longa traxectoria permite o tratamento de múltiples e variados temas e aspectos que os autores expoñen axeitadamente, en base a criterios descripti-

vos e explicativos, conseguindo ofrecer un panorama global do devir histórico da institución equilibrado e ricaz. Son abundantes as referencias á historia das Escolas Normais en España, pero escasas as que aluden a Galicia por mor da pouca bibliografía existente, porque a única Escola Normal historiada, polo de agora, era a de Pontevedra, traballo do que tamén é autor o profesor Porto Ucha. Temos fundadas esperanzas de que nun futuro non moi lonxano a situación no que a Galicia se refire cambie, xa que á parte dos compromisos adquiridos polos autores deste traballo de completar liñas de investigación previas e outras abertas á carón del, sabemos do interese doutros investigadores por estes temas que a non moito tardar darán os seus froitos.

A cuarta parte do traballo, titulada xenericamente *Biografías e Testemuñas*, ten un carácter máis propio da conmemoración, aínda que sen perder en ningún momento o rigor e tono coidado das outras tres. Se cabe, aquí o discurso enriquecese coas reflexións e experiencias de persoas vencelladas á institución e a reconstrución das biografías de directores e profesores da Escola desde os primeiros tempos, algúns deles inxustamente esquencidos. Unhas e outras axúdannos a descubrir a intrahistoria social e institucional de Santiago e a súa Universidade, por moito tempo “metade convento, metade igrexa”, como dixera Murguía. Magoa que a amplitude da investigación e o seu fin asociado non permitise afondar máis na pescuda de

testemuñas, especialmente de alumnos, que de seguro axudarían a comprender, aínda mellor, o mérito de ser mestre en tempos pouco propicios, cando Escola Normal e Universidade camiñaban de costas. Hoxe, afortunadamente, a realidade é outra e así se recolle tamén no traballo, pero convén non esquencer tempos pretéritos.

Cando en 1929 Luis Bello chega a Santiago -a “cidade sen escolas”- visita “a institución creadora de mestres” que daquela ocupaba o antigo Colexio de San Xerome no incomparable marco da praza do Obradoiro e “de costas á Universidade”. Sabemos que, cando menos en Galicia, as Escolas Normais estiveron sometidas a constantes cambios de ubicación o que, de certo, reflicte a pouca consideración que estes centros recibían de parte das autoridades académicas e políticas. No caso da Escola de Maxisterio de Santiago, a situación non debeu ser moi diferente no que atinxe ás relacións institucionais e mesmo á actitude da cidade e os seus cidadáns, á vista das testemuñas recollidas na investigación e á documentación aportada. Na crónica maxistral do autor de *Viaje por las escuelas de Galicia* xa se albiscaba esta realidade.

O traballo complétase cun abudante e preciso apartado de anexos. Cómpre salientar tamén o coidado que os autores teñen posto na selección e equilibrada secuenciación das ilustracións que procedentes de distintos fondos -institucionais ou privados- con-

siguen achegarnos á realidade do centro e os seus personaxes case sempre de forma sorprendente.

Agradecer, por último, o coidado e a esixencia que o Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago vén de poñer na edición deste traballo, e mesmo a iniciativa de levar adiante a colección na que se acolle, que esperamos siga a medrar ó abeiro do rigor investigador e a diversidade.

J. Luis Iglesias