

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (ed.): *Cien años de Pedagogía en España*, Valladolid, Castilla Ediciones, 2010, 148 pp.

José M.^a Hernández Díaz, catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Salamanca, me ha remitido un ejemplar de la obra indicada, en la que él mismo figura como editor y coautor. El título es suficientemente explícito, en cuanto al tiempo y el contenido, pues el término «pedagogía» se refiere a todas las disciplinas pedagógicas o, utilizando la terminología actual, a las diferentes Ciencias de la Educación. De acuerdo con esto, él escribe sobre los avatares que ha sufrido, en el intervalo cronológico de referencia, el intento de colocar la Historia de la Educación o de la Pedagogía dentro de los varios planes de formación de educadores y docentes de los diversos niveles educativos. Y ello, por estar justificada en esos planes la presencia de dicha historia. Tal justificación se hace patente con sólo recordar la conocida y lúcida sentencia de Ortega: «El hombre no tiene naturaleza, sino que tiene historia». Si esto es así, y lo es —no puedo entrar aquí en el asunto de tal veracidad—, todo lo que el hombre hace tiene también carácter histórico.

Ahora bien, es obvio que el hablar de Historia de la Educación implica diversas cosas, y así lo reconoce el profesor Hernández Díaz, al mencionar los programas, sus desarrollos, los modos y técnicas de transmisión, los libros de texto y la objetividad o no de sus respectivos autores, ya que, como con sobrada razón se ha dicho, a los historiadores hay que juzgarlos no sólo por lo que dicen, sino, sobre todo, por lo que callan o tergiversan.

En cuanto a la causa originaria del cultivo entre nosotros de la Historia de la Educación, hay que señalar el impacto que produjeron las traducciones de obras como las debidas a Augusto Messer, Wicker, Compayré... La influencia de estos autores hará que vayan apareciendo en España, durante las primeras décadas del pasado siglo, obras del mismo género dedicadas todas ellas a la formación de maestros. Entre los autores de ese tiempo, cita el profesor Hernández Díaz a Ruiz Amado, Godofredo Escribano y añade a los citados por Molero Pintado algunos más, como el salmantino Nicolás Escanilla, Ezequiel Solana... Al ser los maestros los destinatarios de tales obras, resulta lógico que sus autores fueran casi todos profesores de Escuelas Normales, centros en que, como es sabido, se preparaban dichos profesionales.

A pesar de tales esfuerzos, nuestra disciplina no alcanzará nivel universitario hasta 1932, año en que se crea y establece la Sección de Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Tal Sección no surge *ex nihilo*, sino que tiene como claro antecedente la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Esta Escuela, conforme nos recuerda Hernández Díaz, se crea en 1909 con la finalidad de formar en ella al profesorado de las Escuelas Normales y a la Inspección de Enseñanza Primaria. En un principio, se denominó simplemente Escuela Superior del Magisterio, hasta que en 1911 se le asigna el citado más largo nombre con que se la conoce. Pero, realmente, la organización de la Escuela se establece, en 1914, con las tres siguientes secciones: Letras, Ciencias y Labores —ésta sólo para mujeres—.

En ella se daba separación de sexos, y la duración de los estudios era de tres cursos, a lo largo de los cuales se simultaneaban los especiales de cada sección con otros comunes a todas ellas.

Como docentes de dicha Escuela, son citados Manuel Bartolomé Cossío, Luis de Zulueta, Rufino Blanco y Nicolás Escanilla. Pero todos los profesores del Centro pasan a la Facultad de Filosofía y Letras, al establecerse en ella, en 1932, como ya se ha dicho, la Sección de Pedagogía. Hernández Díaz se detiene especialmente en los tres últimos profesores citados —Zulueta, Blanco, Escanilla— y, a la par que ofrece unas pequeñas pinceladas biográficas de cada uno, nos presenta su respectivo modo de entender la Historia. Y a lo que parece, tales modos se ajustan más a la formación de maestros que a los cánones de la historiografía científica. Ello no ha de extrañar, si se tiene en cuenta que el fin principal de la instauración de la República fue la elevación cultural y educativa del pueblo español, mediante la actividad de maestros bien preparados científica, cultural y pedagógicamente, bien pagados y, consecuentemente con tales exigencias, dotados de gran prestigio social. No en vano el plan republicano de formación de maestros es, sin duda alguna, el más ambicioso y perfecto de cuantos aquí se han dado: para ingresar en las Normales se requería el título de Bachillerato y, además, había que superar un rigurosísimo examen con *numerus clausus*. Después, seguían tres cursos de estudios y uno de prácticas, finalizadas las cuales quedaban todos los alumnos colocados, sin necesidad de oposiciones. El modelo parece calcado del centro más exigente y, en el buen sentido, más elitista de aquel entonces: la Escuela Superior de *Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos*.

Hay que reconocer que los buenos propósitos de los principales promotores de la República —Ortega, Marañón, Pérez de Ayala...— se vieron frustrados por la acción de poderes antiliberales de uno u otro bando. Éstos propiciaron la venida de la dictadura franquista, durante la cual, sobre todo los primeros años, hubo una fuerte represión que llevó al exilio a figuras

destacadas de la cultura, entre las cuales se cuentan prestigiosos cultivadores de la Pedagogía y la Historia de la Educación, como los citados Lorenzo Luzuriaga y Luis de Zulueta. Recordemos, de paso, que el también citado Rufino Blanco fue asesinado, en Madrid, por un grupo de alguna de las izquierdas.

Como consecuencia de lo que acaba de decirse, lo publicado sobre Pedagogía y su Historia, durante la dictadura, se caracteriza por un sesgo no solamente distinto, sino contrapuesto a lo hecho durante los primeros años de la República: se ataca o elimina cuanto oliese a Institución Libre de Enseñanza o liberalismo y, tomando como apoyo no el verdadero sino un tergiversado y manipulado Menéndez Pelayo, se intenta basar la educación en pasadas glorias imperiales, cerrando los ojos a la actualidad europea.

De todo esto nos da detallada cuenta el profesor Hernández Díaz, así como del cultivo de la Historia de la Educación, a partir de 1945, año en que la Dra. Galino Carrillo se hace cargo de su enseñanza, en la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid. También reseña la presencia de importantes historiadores en las respectivas secciones pedagógicas que van surgiendo en diversas Universidades: las de Barcelona, Valencia, Pontificia de Salamanca... Así, cita a Carreras Artau, Alejandro Sanvisens, Emilio Redondo, Vilá Palá, Gutiérrez Zuluaga... No pasa por alto las valiosas obras de Historia debidas a profesores de Escuelas Normales o inspectores de Enseñanza, indicando de manera precisa las fuentes y los métodos respectivamente consultadas y seguidos en su elaboración. Igualmente ocurre con las obras de profesores que, en los últimos años o actualmente, han regentado o regentan las cátedras de Historia de la Educación, en las diferentes Universidades: Alfonso Capitán Díaz, Redondo, León Esteban...

En fin, José M.^a Hernández Díaz ha realizado un largo y espléndido trabajo —59 páginas de las 148 de que consta el libro—, que, por los numerosos autores citados y la extensísima bibliografía que

contiene, será utilísimo, para cualquier interesado en el tema y, sobre todo, para investigadores futuros.

El profesor García del Dujo, también de nuestra Universidad, pasa revista al modo como la Teoría de la Educación se ha abierto paso hasta ocupar su actual puesto en la Universidad española. Y lo hace como testigo presencial de dicho proceso. No en vano su trabajo lleva este título: «Andanzas de la Teoría de la Educación (vistas, hechas y contadas por un alumno de Salamanca)». Este personal modo de interpretar y contar las cosas da al trabajo una cierta amenidad y frescura, sin que ello sea obstáculo para que, objetivamente, el autor cuente dicho proceso hasta 1994, en que se constituye la Facultad de Pedagogía. A partir de tal hecho, la referida Teoría queda fijada como disciplina troncal, de la licenciatura correspondiente.

La Dra. García Crespo pertenece, como los dos anteriores autores, a la Universidad salmantina, y escribe, en el libro aquí objeto de comentario, sobre «La Educación Comparada: consolidación de un espacio del saber pedagógico».

En primer lugar, se hace cargo de las dos principales posturas adoptadas, respecto a la consolidación de la referida materia en los estudios pedagógicos: la de los optimistas y la de los que no lo son tanto. Ella, la profesora García Crespo, se alinea con los primeros. Después, pasa revista, en sucesivos apartados, a la docencia y a la investigación, cerrando el trabajo con unas reflexiones sobre el «Espacio Europeo de Educación Superior» y con una no extensa, pero sí bien seleccionada bibliografía.

En cuanto a la docencia, reconoce el carácter pionero de Barcelona, y cita los diversos planes por los que la Educación Comparada se va instalando en la Universidad: en la de Salamanca, como materia troncal, en 1993, con la LRU. Así mismo, se detiene en los intentos de acaparamiento de la actividad docente, por parte de los profesores de Historia de la Educación y de Pedagogía Sistemática o Pedagogía General [hoy Teoría de la Educación]. Reconoce, sin embargo, que actualmente

el conflicto está superado, citando, como prueba de ello, a impulsores de la Educación Comparada pertenecientes al campo de esas otras disciplinas citadas: García Garrido, Hernández Díaz, R. Marín y Ruiz Berrio.

El profesor Puelles Benítez, de la UNED, escribe sobre «La Política de la Educación como disciplina académica: ayer y hoy». Reconoce que lo aquí escrito es la síntesis de otros trabajos suyos publicados con anterioridad en diversos sitios. Y comienza haciéndose cargo de la dificultad de hablar de tal materia, con rigor científico, debido a la versatilidad del lenguaje. Y es que la ciencia se entiende, desde Rudolph Carnap, como una forma de conocimiento que, mediante un lenguaje riguroso, a ser posible de tipo matemático, trata de formular las leyes por las que se rigen los fenómenos. De acuerdo con este patrón, y según su mayor encaje con él, se habla de «ciencias duras» y de «ciencias blandas» o, lo que es lo mismo, ciencias auténticas y ciencias pretendidas o aproximativas. Pues bien, no cabe duda de que las llamadas ciencias sociales pertenecen al último grupo.

Por lo que acaba de decirse, el Dr. Puelles considera que el primer reto que tiene la Política de la Educación es elaborar una terminología aceptada por todos.

Subraya, también, que, al hablar de educación entre nosotros, se hace sobre los aspectos externos de la misma —programas, escuelas, agentes educativos...—, pasando por alto, casi siempre, lo que ha tenido o tiene de conflicto y lucha. Y trae a colación un tema sobremano importante: el de la presencia o ausencia de los valores en la política. En tal sentido, indica la necesidad de atender y actuar sobre «lo que es», sin confundirlo con «lo que debe ser», pues sólo a partir de aquello se puede llegar a esto. Así, expresa la vuelta a los valores, tal como ya se ha iniciado en los EE. UU. Por último, se refiere a lo que hoy debiera ser la Política de la Educación y a los órganos supranacionales implicados en ella.

La profesora M.^a Clemente Linuesa, de la Universidad salmantina, trata de «Didáctica y currículum en los estudios de

Pedagogía». A lo largo de ocho páginas, va exponiendo el itinerario por el que la Didáctica ha pasado de ser considerada como estudio de la enseñanza y aprendizaje a serlo como «Teoría del currículo». En tal sentido, indica los principales hitos de tal proceso: Comenio, Herbart, la Escuela Nueva con su paidocentrismo, Dewey con el método de problemas o experimental... Después, señala cómo Didáctica y Currículo comienzan a encontrarse, no sólo en el sector académico, sino en el administrativo. Tal encuentro da lugar a una incorporación al objeto inicial de la Didáctica, el enseñar y aprender, de los supuestos e implicaciones de dicho objeto. Y esto es así, porque se ha acabado por llamar currículo a todo lo de alguna manera relacionado con la enseñanza: objetivos y fuentes de los mismos —necesidades individuales, necesidades sociales y análisis de tareas—, actividades docente y discente, actividades escolares de los alumnos para afianzar lo aprendido... El currículo viene a ser en la actualidad, para no pocos, algo así como la Idea en la filosofía de Hegel.

La Dra. Linuesa señala, como antecedente, en parte causal, de ese cambio, la llamada Pedagogía por Objetivos, surgida de la propuesta tecnocrática de lograr en todo la eficacia. Y no se olvida de citar algunos movimientos en contra, como el llamado *modelo procesual*. Por último, señala que en las Facultades de Educación siguen coexistiendo, por el momento, la Didáctica y los estudios curriculares. Y no falta una interesante bibliografía.

La profesora María del Carmen Ortiz, de la Universidad salmantina, escribe, desde la página 111 a la 123, un trabajo sobre «De la Pedagogía Terapéutica a la Educación Especial». En él narra los momentos claves de ese tránsito, desde que ella fue alumna del madrileño Instituto de Pedagogía Terapéutica hasta el momento presente. Tal Instituto la impregnó de entusiasmo por la educación de deficientes de todo tipo: mentales, sensoriales, motóricos... Y es que acaso haya sido, después de la Guerra Civil, el único centro educativo en que estaban íntimamente conexos saber científico y práctica. Equipos pedagógicos, psicológicos y médicos trabajaban al unísono,

apoyándose los primeros en los segundos y éstos en los terceros. Porque no se olvidó que la Pedagogía se asienta sobre la Psicología y ésta sobre la Biología o Medicina. Todo esto, que se daba en el mencionado Instituto, es lo que posteriormente se ha ido recogiendo en leyes, tal como va narrando la Dra. Ortiz. En primer lugar, la Constitución Española, en sus artículos 27 y 49, y, tras varias otras disposiciones, la Ley de 7-IV-1982 sobre integración social de los minusválidos; y, años después, el Decreto de 6-III-1985, el cual recoge cuatro principios que, realmente, ya estaban en el Plan Nacional de Educación Especial (1979): los de individualización, integración, normalización y sectorización.

La autora hace razonable hincapié en la importancia de la integración de los afectados por deficiencias, en los diferentes ámbitos de la vida: escolar, social, laboral..., conforme a lo que propugna y establece el citado Plan. Y sigue refiriéndose oportunamente a la legislación aparecida ya en la década de los 90 del pasado siglo, así como al establecimiento en las Facultades de Educación de la materia a que nos referimos en sus diversos aspectos: docencia, investigación, publicaciones. Por último, se hace eco de la repercusión social que ha suscitado y suscita cuanto se relaciona con la debida atención a los afectados por alguna minusvalía.

El profesor L. Vega Gil, también de la Universidad salmantina, escribe sobre «La formación de profesores, elemento transversal en los estudios de Ciencias de la Educación». En una pequeña introducción, precisa de qué va a tratarse y los límites cronológicos de lo tratado: de la formación de maestros a lo largo del siglo XX. También, de la relación que dicha formación ha tenido o tiene con las Ciencias de la Educación: «encuentros y desencuentros».

En el sentido apuntado, se empieza con una pequeña descripción del Plan de 1914, por el cual se forman los maestros en las Escuelas Normales, con un examen de ingreso, para el que no se requerían estudios previos de Bachillerato, y cuatro años de estudio, en los que se conjugaban las materias científicas, humanísticas y

pedagógicas. Superados esos cursos, se concedía a los alumnos el «Título de Maestro de Enseñanza Primaria», que habilitaba para el ejercicio de la profesión. Sin tal título, nadie podía ejercerla. Ahora bien, para ingresar en el cuerpo de Maestros funcionarios del Estado, era necesario pero no suficiente el referido título. Tal ingreso se realizaba por oposición. Hay que recordar que, con anterioridad a este Plan, podía bastar un mero certificado de aptitud para ejercer la enseñanza en el nivel primario.

En 1931, se promulga el Plan de la República, al que ya me he referido, en el comentario al trabajo del profesor Hernández Díaz. Aquí reitero lo allí dicho, insistiendo tan sólo en que, a mi juicio, es, indudablemente, el más perfecto Plan de formación de Maestros elaborado en España.

Tras la Guerra Civil, van apareciendo diversos planes. En los primeros años de la Dictadura, se facilita el acceso a la docencia a simples bachilleres, con tal que hubieran aprobado algunas materias pedagógicas. Es la Ley de Educación Primaria de 1945 la que establece que la carrera de maestro se cursará en las Escuelas de Magisterio durante tres cursos, superados los cuales, había de superarse también un examen de reválida. El ingreso en tales Escuelas había de hacerse mediante un examen, para el que era requisito previo la posesión del título de Bachiller Elemental (los cuatro primeros años del Bachillerato total o Superior, con una reválida de los mismos: la conocida reválida de cuarto). El acceso a funcionario se establecía por oposición.

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 se va aproximando, sólo aproximando, al Plan de la República en lo que a la formación de maestros se refiere. Se exige para cursar la carrera el Bachillerato Superior, y el ingreso en las Escuelas respectivas se establece mediante examen. Se abre la posibilidad de acceder al funcionariado docente por «acceso directo» —sin necesidad de oposición—, si la media del expediente es como mínimo de notable. Las Escuelas de Magisterio se convierten en Escuelas Universitarias, con lo que los correspondientes estudios quedan integrados, como estudios

de primer ciclo, en la Universidad. Y es que los estudios universitarios quedan estructurados en tres ciclos o niveles diferentes: el primero, de tres años, para el estudio de disciplinas básicas y obtención del Título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico; el segundo, con duración de dos años, para especialización, y obtención del Título de Licenciado, Ingeniero y Arquitecto; el tercero, para la especialización concreta, la docencia universitaria, la investigación y la obtención del Título de Doctor.

En cuanto a los encuentros y desencuentros entre los profesores de formación de maestros y los de Ciencias de la Educación, el profesor Vega Gil se hace eco de que los primeros, en general, desprecian los estudios pedagógicos y hacen hincapié en la necesidad de que los maestros tengan buena preparación cultural y científica. Pero esta actitud negativa, no diré de hostilidad, hacia las Ciencias de la Educación, no sólo se da en el profesorado de los maestros, sino en varias otras áreas del profesorado universitario. Como ejemplo, he aquí lo que en el prólogo de un libro publicado en este mismo año, escribe un catedrático universitario de Física: «...entre las materias blandas, las ciencias de la educación son las que peor fama arrastran...». De todos modos, ante estas actitudes, sólo se da una postura inteligente: ver fríamente si los que las adoptan tienen o no razón; y, en cualquiera de los casos, reaccionar de forma pertinente.

El profesor Otero Urtaza, de la Universidad de Santiago de Compostela, titula su trabajo «Manuel Bartolomé Cossío en el contexto de la pedagogía europea». Es de sobra sabido que Cossío (1858-1935) es uno de los más auténticos pedagogos que ha existido entre nosotros. Doctor en Derecho por la Universidad de Madrid, fueron, sin embargo, sus dos pasiones el arte y la educación. Consecuentemente con ello, fue primero alumno y después profesor en la Institución Libre de Enseñanza (ILE), y es por muchos considerado como el discípulo predilecto de Giner de los Ríos. Sólo, o con éste, viajó por toda Europa, para recabar información adecuada con

la que mejorar nuestra maltrecha situación educativa. En sus viajes le interesó, sobre todo, contemplar las realizaciones educativas derivadas del pensamiento pedagógico de dos egregios autores: Pestalozzi y Fröbel. También visitó, con atención suma, varios de los museos pedagógicos existentes en Europa, lo cual facilitó que fuera nombrado, en 1883, director del Museo Pedagógico Nacional.

Las ideas pedagógicas de Cossío son, en general, las mismas que las de la ILE y D. Francisco Giner: hacer para los niños agradable la tarea educativa, mediante la actividad de los mismos; desarrollar todas sus dimensiones: sensoriales, afectivas, intelectuales, motrices...; y, sobre todo, tener presente que, como decía Plutarco, «el alma del niño no es un vaso que se llena, sino un fuego que se enciende».

Pues bien, lo aquí dicho es sólo una muestra del interés del trabajo de Otero Urtaza, trabajo amenizado con alguna que otra anécdota como la de la extrañeza que causó, a un crítico de arte alemán, el que, en la ILE, dieran clase a niños algunos catedráticos de Universidad. Y es que ignoraba, el tal crítico, que Giner y Cossío defendían la no diferencia entre un maestro primario y un catedrático de la Institución referida. Giner llegó incluso a decir que la misión del maestro era mucho más importante y difícil que la del docente universitario.

* * *

Hasta aquí, los comentarios que me ha sugerido el referido libro. Sólo me queda expresar que, tras su lectura, al considerar la complejidad de la tarea educativa y los múltiples saberes requeridos para llevarla a cabo, cualquier lector puede aplicar a los pedagogos la sentencia que el gran Letamendi aplicó a los médicos: «El médico que sólo sabe medicina ni medicina sabe».

SERAFÍN M. TABERNERO DEL RÍO