

GÓMEZ LLORENTE, L.: *Educación pública*. Madrid: Morata, 2000, 127 pp.

Hablar de la escuela pública es referirnos a una realidad que nos incumbe a todos, si partimos de la definición de que lo público es aquello que es de todos y que libremente podemos usar. La escuela pública es una institución básica en las sociedades modernas postindustriales. Para muchos la escuela es el reflejo de la sociedad, con todos sus problemas y sinabores. Es una fotocopia reducida de la misma sociedad, en sus estructuras, funcionamiento y objetivos. Para otros, es el lugar donde la persona realiza los primeros aprendizajes instructivos, dada la imposibilidad de la familia para hacerlo por sus múltiples ocupaciones y su escaso bagaje formativo. A la escuela se le ha dado un protagonismo culpatorio que quizá nunca ha merecido. Se le acusa de casi todo. Olvidamos con frecuencia —consciente o inconscientemente— que la familia es la primera institución educadora, donde el niño aprende por imitación los valores, los conceptos básicos de la vida y otros mensajes directamente referidos a la maduración de su personalidad.

El contenido del libro es un alegato en favor de la educación/escuela pública. Aunque el título del libro se refiere a la educación pública, la exposición temática de sus ideas se centra más en la llamada *escuela pública*. Nadie pone en duda la importancia del modelo organizativo de la institución escolar: puede ser un mecanismo reproductor de las desigualdades sociales o, al contrario, un sistema de reforzamiento de la justicia social y de la reducción de las injusticias sociales. La enseñanza pública se encuentra en un momento casi dramático. Se nos propone en la actualidad al sistema educativo privado como el mejor modelo de calidad y como el paradigma de la libertad. La debilidad del

sistema público se debe a las distintas concesiones que hizo el país en favor de la enseñanza privada. La lucha por la escuela pública es la columna vertebral del texto, que lucha contra todo dogmatismo e intenta conseguir la igualdad de acceso a la cultura para todos. Como escribe Gimeno Sacristán en el Prólogo: «El texto hace más *pública* a la “escuela pública”, le da presencia. Nos sirve para apoyar nuestra creencia de que es la realidad la que está equivocada, no nosotros».

Gómez Llorente analiza los principios de la escuela pública, afirmando que *público* es lo que es de todos y *privado* lo que es de uno o de algunos con exclusión de los demás. La función educadora del Estado, entendida como instrucción pública, es algo que se deriva de la naturaleza cooperativa y solidaria del orden público. El saber es un bien social del que en algún grado todos participamos, y al que contribuimos. La escuela pública es la institución social que ofrece a cada uno —sin exclusión— el saber que sea capaz de asumir según sus capacidades e intereses. Que el saber es un hecho social nos lo enseñó ya Platón en su *República*. La escuela pública, a pesar de sus carencias y defectos, debe cumplir todos aquellos principios y características de interés general que la definen como tal. Estas características son: *científica, laica, gratuita, democrática y comprensiva*. La conciencia de la ciencia —lo que se debe enseñar— es un saber progresivo, radicalmente analítico crítico y siempre parcial. La educación como ciencia se opone a la educación como adoctrinamiento de otras épocas. En la escuela permanece el contenido científico, lo demás son herramientas que pueden cambiar con el paso del tiempo y de la investigación. La escuela laica constituye una señal de identidad del radicalismo burgués y de la izquierda moderada. La escuela pública de hoy es semilaica. La gratuidad es un deseo más que una realidad palpable. En sus orígenes, las escuelas públicas tenían un carácter de beneficencia: se intentaba

mejorar el nivel cultural de las clases socialmente desfavorecidas. Quizá lo más novedoso sea la democracia y la comprensividad. La democracia participativa fue en su momento una propuesta audaz, dado que durante siglos la escuela había sido un ámbito jerarquizado. La escuela tradicional socializaba al alumno en modos de conducta sumisa a la autoridad: obediencia y laboriosidad. La propuesta de la escuela democrática se basa en el supuesto del aprendizaje de los hábitos y virtudes democráticas por medio de su práctica. Por último, la escuela comprensiva pretende ser una escuela igualitaria y no discriminatoria. La escuela comprensiva que establece la LOGSE es demasiado larga, de 6 a 16 años. Sin duda en la normativa vigente existen principios teóricos escasamente explotados como son la adaptación curricular y la diversificación que imponen objetivar la realidad, porque no tratar de modo distinto al que es diferente sólo sirve para que nada cambie.

En la parte final se exponen ciertas causas que están produciendo la erosión de la escuela pública y que la están socavando desde fuera. Sobresalen aquellas ideologías más novedosas como son el *neoliberalismo*, la *Tercera Vía* y la *desmoralización de muchos funcionarios públicos*. La defensa de la escuela privada como antagonista de la escuela pública fue hecha desde postulados ideológicos. Lo que se defendía era el derecho a promover centros confesionales alternativos de la escuela laica o simplemente de una escuela pública no dirigida por el clero. Lo que fue concebido a favor de la autogestión se vuelve en los centros privados en refuerzo de la potestad patronal que es quien de hecho decide lo que en el centro se hace. En cuanto a la *Tercera Vía* desacredita la capacidad gestora del Estado preparando el camino para la gestión privada de este importante servicio ciudadano. La *Tercera Vía* asume el sistema económico vigente, del que lamenta el fenómeno de la exclusión de determinados colectivos sociales y concibe la política social como política de reintegración. Otro factor importante es el desánimo que reina en el profesorado, en general. Esta desmoralización se deriva de la sobrecarga de funciones que recae sobre los docentes que intentan cumplir con su misión y vocación. La escuela está

siendo cada día más un centro de servicios sociales, que va desde la guarda y custodia del comedor a ser un ámbito de ocio constructivo de la infancia y la juventud actual. Quizá fuera beneficioso el introducir en nuestra cultura política el compromiso municipal por la mejora de la escuela pública, la utilización intensiva de sus infraestructuras, la posible cooperación complementaria retribuida de su personal. Sería bueno considerar los centros escolares como ámbitos de responsabilidad compartida entre las Administraciones centrales y la Administración local.

Desde un nivel empírico la defensa de la escuela pública se libra en cuatro frentes principales:

- a. El reajuste normativo concerniente a las disposiciones que desarrollan la LOGSE, cuya práctica se ha mostrado inconveniente, especialmente en el currículum de la ESO.
- b. Exigencia intransigente de unificar la normativa de acceso a todos los centros sostenidos con fondos públicos.
- c. Recuperación del orden convivencial imprescindible para que sean fecundas las relaciones de enseñanza-aprendizaje.
- d. Aplicación de los recursos económicos precisos que permitan dar realidad a las medidas pedagógicas prevista en la legislación LOGSE.

En general, la lectura del contenido del libro resulta interesante y entretenida. Gómez Llorente aboga sin duda, dada su ideología socialista, por una escuela pública para todos, donde el alumno pueda realizarse completamente como persona y donde el profesor sienta que su palabra o su gesto puede ser una semilla en no sabe qué alumno de los que le observan y escuchan. La escuela pública no puede ser un mecanismo reproductor de las desigualdades sociales, antes, al contrario, debe luchar por la redistribución de los bienes, reduciendo la desigualdad social. Esta obra nos ayuda a la reflexión frente a tendencias neoliberales que socavan la esfera de lo público, debilitando el marco conceptual que fundamenta dicha escuela pública.

S. FROUFE QUINTAS

EPSTEIN, D. y JOHNSON, R.: *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata, 2000, 231 pp.

La sexualidad en la escuela es un tema interesante, abocado en sí mismo a distintas interpretaciones. Muchas de las informaciones sobre este tema se daban por supuestas. Ni la familia ni la escuela respondían a nuestras expectativas sobre asunto tan importante en la vida personal y la de las naciones. Las distinciones entre heterosexual y homosexual figuran entre nuestras diferencias sexuales más sorprendentes. En las instituciones escolares y en otros ámbitos este tipo de cuestiones está sujeto a inhibiciones y miedos, además de una deficiente información. Los autores proponen una serie de estrategias contrahegemónicas, poniendo énfasis en los actuales debates sobre la sexualidad en las instituciones escolares.

La escuela está asociada de una forma rica y compleja con la sexualidad. Sus relaciones funcionan a dos niveles: el primer nivel corresponde a la propia escuela. Las escuelas son lugares en donde se desarrollan, se practican y se elaboran de forma activa la identidad sexual y las de otro tipo. Los alumnos se escolarizan como seres sexuales y de distinto género, así como los profesores. La identidad sexual y otras identidades sociales se producen en relación con las ofertas culturales y las condiciones institucionales de la escuela. La identidad que se basa en la escuela nunca es definitiva, pero puede producir en las persona consecuencias duraderas y daños irreparables. El segundo nivel corresponde a que las escuelas no sólo son instituciones públicas o privadas, sino que están asociadas con la infancia y con las relaciones entre el niño y el adulto. Una de las tesis básicas del libro, que los autores defienden, es que la idea de la inocencia sexual de la infancia inhibe los esfuerzos por modificar, de forma progresiva y esperanzadora, las confusiones terribles y opresoras que forman parte de las relaciones que en nuestra cultura se establecen entre los niños y los adultos.

El libro está dividido en *dos Partes* y se apoya para su elaboración en entrevistas, en

exposiciones autobiográficas e historias personales, donde la gran mayoría de episodios recordados por los protagonistas tienen como origen la escuela o su infancia. En la *Primera* (cap. del 2 al 4), bajo el título de *Las sexualidades en el ámbito público*, analizan los autores cómo se construye un tipo de público nacional, que parece ser universal. Igual que otras identidades patrias, esta versión del público y la nación se define en parte por aquello que no es. Se refuerzan las identidades heterosexuales normales, mientras que no se hace lo mismo con otras, como por ejemplo, las identidades lesbiana y homosexual. Este tipo de discursos está muy relacionado con el poder del Estado: con las políticas gubernamentales, con los criterios administrativos, la ley y con la coerción legitimada. Incitan, pero a la vez reprimen. Recompensan, pero también castigan; educan, pero dominan.

Los discursos políticos sobre la sexualidad y la importancia de los medios de comunicación, principalmente periódicos y revistas, se centran básicamente en Reino Unido con sus políticos y las distintas Cámaras. Están lejos de nuestros planteamientos hispanos. Pero, desde luego, enseñan y enriquecen la perspectiva global de la sexualidad, aunque esos comportamientos sean extraños en nuestro ámbito geográfico y convivencial.

La *Segunda Parte* (cap. 5 al 9), bajo el epígrafe de *Las sexualidades en las escuelas*, se centra de forma analítica en la producción de las identidades sexuales en el recinto escolar. La sexualidad es intrínseca a la formación de las identidades individuales y de grupo en las escuelas, y éstas son instancias en las que se elabora de manera activa este tipo de identidades y de formas de interpretar la sexualidad. Los autores hacen un análisis del currículum sexual formal y también de las culturas sexuales de los profesores y de los alumnos, que son intrínsecas en la dinámica de la escuela. Ambos se manifiestan en sus conductas como seres sexuados.

Las dos partes (cultura sexual de los alumnos y de los profesores) son fundamentales para desarrollar la comprensión completa de

las múltiples facetas en que se relacionan las sexualidades y la institución escolar.

En el libro aparece una crítica minuciosa de los discursos dominantes en torno a la temática de la sexualidad y la educación. Pero no todo se queda en una crítica sobre cómo nos han malformado en la vivencia de nuestra sexualidad. Los autores apuntan nuevas ideas y prácticas que están emergiendo en la sociedad. Los aspectos emergentes son aquellas ideas que son nuevas, de las que se puede esperar mucho. El hecho emergente más evidente es que están creando continuamente nuevos significados y valores, nuevas prácticas y nuevas relaciones. Quizá el aspecto más decisivo de lo emergente tenga sus raíces en lo que el orden social dominante olvida, excluye, reprime o no quiere reconocer. Las distinciones entre heterosexual y homosexual están entre nuestras diferencias sexuales más sorprendentes, y son fundamentales para los mecanismos de disciplina y exclusión en los discursos y prácticas sociales dominantes.

La cultura define la interpretación que cada uno tiene de las experiencias corporales. El discurso sexual y otros más se refieren al cuerpo cambiando sus significados. Debemos entender las escuelas no sólo como lugares que reflejan las distinciones naturales, sino como uno de los ambientes en donde se producen las identidades sexuales. La escuela desempeña un papel importante en el proceso de la sexualidad humana. Provoca problemas y abre posibilidades sexuales, especialmente en torno a la dinámica de la madurez y la juventud, tanto del docente como del alumno. La educación sexual que empieza con la biología de la reproducción es intrínsecamente problemática, porque no puede ser más que heterosexual y, por consiguiente, sexista.

El método utilizado por los autores en la investigación es el *etnográfico*. Esto obliga a tomarse a los niños en serio y no asimilarlos a las familias y a los padres. Quedan claras algunas conclusiones: los jóvenes aprenden de modo irregular y diferente sus propias lecciones sobre sexualidad; la enseñanza que no tiene en cuenta las identidades sexuales que se

encuentran entre los jóvenes producirá unas consecuencias no deseadas y, por último, para diseñar estrategias didácticas efectivas es esencial el conocimiento de las culturas y las formas sexuales de la representación cultural popular.

El libro abre nuevos enfoques sobre este tema tan controvertido de la educación sexual. Merece la pena su lectura, una lectura de indudable interés para todos aquellos profesionales que se dedican a cuestiones de política educativa, estudios culturales y temas de género y sexualidad. Su lectura está salpicada de pequeñas historias personales tanto de alumnos como de profesores que nos pueden ayudar a entender la vivencia de la sexualidad como un exponente más de la dinámica humana. En las instituciones escolares y en otros contextos estas cuestiones generalmente están sujetas a inhibiciones y miedos, encubrimientos y ocultaciones. A todo ello debemos añadir una gran pobreza informativa desde todas las vertientes (familiar y escolar), que hacen que estos temas, tan importantes en la vida de las personas, se distorsionen y manipulen. Con frecuencia, los principios de la sexualidad humana se dan por supuestos y no se han enseñado nunca. De ahí la necesidad urgente de una correcta educación para el conocimiento y la vivencia de la sexualidad. La familia y la escuela tienen mucho que decir y explicar en este tema.

S. FROUFE QUINTAS

CUESTA, U.: *Psicología social de la comunicación*. Madrid: Cátedra, 2000, 271 pp.

La comunicación humana ha sido estudiada e investigada desde distintos horizontes científicos, principalmente dentro de la Teoría General de Sistemas. Faltaba un nuevo enfoque que dictaminara las huellas psicológicas que aparecen como base en el lenguaje humano. Las raíces profundas de la Psicología genética, así como los descubrimientos de los sistemas de comunicación aportarían grandes panoramas para entender hasta qué punto la

comunicación humana es el medio social por excelencia que poseen las personas para relacionarse entre sí. A cubrir este vacío investigativo llega la presente obra/libro, que se sumerge en la historia intrapsíquica de la persona para dar validez a las diferentes formas de lenguaje expresivo que manifiestan las personas en sus intercomunicaciones con los demás.

El libro que comentamos estudia los fundamentos psicológicos de la comunicación humana. El contenido expositivo se compone de una introducción y once capítulos, seccionados en *tres grandes bloques* que dan unidad a la temática general. La lectura del contenido se hace dificultosa debido a la densidad del lenguaje escrito, quizás demasiado epistemológico y todo aparece explicitado para su comprensión a través de las aportaciones de las distintas teorías que explican el fenómeno humano de la comunicación. El autor intenta construir los Fundamentos Psicosociales de la Comunicación desde bases científicas y darles una forma coherente, apoyada en las investigaciones anteriores. Y esta tarea de dar unidad expositiva a los engranajes de las aportaciones científicas de toda índole no resulta metodológicamente fácil. Para la comprensión total de lo que el autor dice y expone se exige una lectura lenta, sosegada, apoyada en la reflexión y en la relación sistémica de lo que se va exponiendo a través de los distintos capítulos.

Partiendo de una reflexión sobre el objeto formal de la disciplina (terminología con reminiscencias escolásticas), el autor explica que la Psicología Social de la Comunicación es una ciencia no experimentalista dura, sino una ciencia con una vinculación postulativa con la realidad empírica, de la que emerge y hacia la que retorna. Se trata de un empirismo abierto que permite recoger un método adecuado para el estudio de los fenómenos psicosociales de la comunicación, en la línea de una Psicología Social humanista, donde tenga cabida el estudio de los fenómenos íntimos, psíquicos y sociales, donde la reflexión teórica es altamente apreciada. Según el autor, «el experimentalismo más exigente ha desaparecido».

La *primera parte* es clásica y conservadora en su estructura y planteamientos. Se hace un recorrido sobre el *objeto formal* desde una perspectiva abierta. Es importante cómo se define el objeto formal de la ciencia, ya que no sólo incide sobre el modo de articular las investigaciones, sino también en otros aspectos como el tipo de datos y los problemas científicos que se intentan resolver. Se plantean y describen de forma precisa los modelos de la comunicación más importantes. Los primeros modelos básicos daban por supuesto que la comunicación era unidireccional, lineal, un proceso que va desde el emisor al receptor. Los avances en el campo de la investigación han conducido al reconocimiento de la interacción, de la retroalimentación y de los aspectos interpretativos en la comunicación humana, así como de la importancia de los contextos sociales. El modelo matemático de Shannon y Weaver describe la comunicación como un proceso lineal en una sola dirección. Posteriormente DeFleur perfeccionó el modelo de Shannon y Weaver estudiando la correspondencia entre el significado del mensaje producido y el mensaje recibido. Como colofón al estudio de los modelos, el autor los focaliza/resume en dos corrientes: los modelos de orientación *empírico-analista* y los volcados hacia planteamientos *funcionales interaccionistas*.

La *parte segunda* se construye a través de un discurso de forma narrativa y se exponen los modelos contemporáneos de mayor interés que arrastran la tradición de los derivados de las Teorías del Aprendizaje y del Aprendizaje Social. Este segundo bloque se articula en cinco capítulos y está dedicado al sujeto como parte activa y proactiva del proceso comunicativo. También se analiza al sujeto como receptor, con atención especial a las características del receptor y a los mecanismos activos de éste como individuo. Concluye esta parte analizando el contexto o entorno en el que vive el sujeto de la comunicación. La vida de las personas es contextual, rodeadas por un espacio y territorio que se convierte en un territorio educativo. Los contextos son siempre los definidores más perspicaces de los procesos de socialización y del aprendizaje social.

Los contextos son realidades permanentemente abiertas a la interpretación de elementos y contenidos de naturaleza diversa (materiales, simbólicos, económicos, culturales, políticos, etc.), separables únicamente desde una perspectiva analítica.

La *última parte* del libro se consagra a los modelos cognitivos contemporáneos de la comunicación. Se abordan las teorías más recientes que desde lo psicosocial explican el acto comunicativo. El autor se decanta por la *perspectiva cognitiva*, la cual constituye actualmente el paradigma más fructífero para explicar la comunicación humana desde el campo de la investigación académica.

Se describen y analizan las bases cognitivas del procesamiento de la información, tal como son descritas por las teorías clásicas de la Psicología cognitiva. Quizás, en esta parte, el autor exponga con claridad metodológica las distintas teorías del aprendizaje vicario desarrolladas por Bandura y Walters para explicar los efectos de la comunicación audiovisual a través de los modelos simbólicos plásticos.

En el *Epílogo*, el autor plantea algunas cuestiones de interés, presentando los Escenarios y Tendencias de la Psicología Social de la Comunicación. Propone las denominadas *áreas prioritarias de investigación*, desarrolladas en cinco apartados.

El interés del autor es fundamentar epistemológicamente la Psicología Social de la Comunicación. Parece que estamos asistiendo a la construcción de un nuevo modelo de Psicología Social de la Comunicación, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a la metodología. Este libro es una gran aportación a esta nueva forma de entender las bases psicosociales de la comunicación humana. La Psicología Social de la Comunicación constituye una aportación valiosa a la sistematización y consolidación de las Ciencias de la Información, disciplina que está en auge en todos los barómetros científicos actuales.

S. FROUFE QUINTAS

HERNÁNDEZ DÍAZ, JOSÉ MARÍA: *La educación en Ciudad Rodrigo (1834-1900)* Ciudad Rodrigo: Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo, 2000, 131 pp.

De la amplia bibliografía del autor, actual presidente del Consejo Escolar de Castilla y León, extraemos ahora su última publicación, centrada en una destacada localidad salmantina: Ciudad Rodrigo. La zona geográfica de Castilla y León en general, y la de Salamanca en particular, han sido objeto de análisis de muchas de sus investigaciones.

La obra de José María Hernández Díaz va más allá del estudio concreto de una zona geográfica delimitada específicamente. Constantemente se enlaza su historia con la del resto del territorio español, pues sólo así pueden explicarse los hechos acontecidos en este periodo cronológico, dado el carácter centralizador del sistema educativo del momento (sin perder las características peculiares de la zona). Este carácter globalizador, a la par que específico, unido a una laboriosa y sistemática búsqueda de fuentes, compleja y completa, hacen de su interesante lectura una necesidad para todo investigador en historia de la educación.

La acotación cronológica: 1834-1900, no es aleatoria, sino que responde a diversos criterios que la justifican. El primero es la conveniencia de evitar periodos excesivamente extensos que conllevan muchas veces una falta de profundización y rigurosidad en el objeto de estudio, que en este caso es el sistema educativo formal, entendido en su concepto más estricto.

El segundo es la coherencia. Ambas fechas enmarcan un periodo significativo para la educación: en 1833 muere Fernando VII, acabándose con la represión en todos los campos de la cultura, y se vislumbra la estructuración formal del sistema educativo español.

1900 es una fecha significativa: finaliza un siglo, con todo lo que conlleva para la mentalidad de una época. Pero lo más importante es la creación en ese momento del Ministerio de

Instrucción Pública y Bellas Artes, que se traduce en multitud de cambios estructurales, siendo uno de los más notables, como bien es sabido, el traspaso de competencias de pagos en materia educativa del municipio al Estado.

Todo ello enmarca un periodo muy concreto, donde el antes y el después poco tienen que ver con el mismo.

Asimismo, la acotación geográfica también tiene su sentido. Ciudad Rodrigo es un núcleo semi-urbano que, aun a pesar de sus peculiaridades, no es un entorno aislado del resto de territorio español. Por ello es sumamente representativo del estado del sistema educativo formal español en el periodo señalado, sobre todo teniendo en cuenta su carácter centralizador.

Sin olvidar este carácter globalizador, que se traduce en todo momento a través de la lectura de esta obra, se nos ofrece una gran riqueza de datos sobre esta localidad, que hasta el momento había sido estudiada de una forma excesivamente polarizada hacia el terreno militar.

La obra trata fundamentalmente de seis instituciones educativas muy significativas para este periodo histórico en esta localidad: las Escuelas Primarias, la educación de Párvulos, las Escuelas de Adultos, la Escuela de Artes y Oficios, las Cátedras de Gramática, y el Colegio de San Cayetano, impulsadas por un lado por el Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo, y por la Iglesia, generadores y consolidadores de las mismas a lo largo del siglo XIX.

Además incluye una séptima parte dedicada al Seminario Conciliar, la Iglesia y la Educación y un interesante capítulo donde se señalan las fuentes y bibliografía empleadas, que abren multitud de puertas para futuros trabajos de investigación.

Comienza hablando de las escuelas primarias, que se constituyen ante la necesidad de un cambio de planteamientos y de mejora de las mal dotadas y peor organizadas escuelas que legó la represión cultural fernandina. La llegada del liberalismo generará la creación de nuevas escuelas primarias y de

otras instituciones educativas que también se tratan en esta obra. Las mejoras empiezan a notarse en diferentes ámbitos, pero las carencias en el estado de los locales escolares, un currículo limitado en ciertas disciplinas, la insuficiente formación del profesorado, entre otros, no se irán paliando hasta entrado el siglo XX.

El movimiento de escuelas de párvulos europeo influyen en la creación de las mismas en España en este siglo. Surgen ante la necesidad de educar a los niños más pequeños, aspecto hasta el momento no demasiado contemplado.

Además de esta señalada necesidad de educación de este sector, en Ciudad Rodrigo confluyen otros factores particulares que las propician. Concretamente la primera nace en 1848, bajo la influencia del clérigo Domingo García Velayos, creador asimismo de la primera escuela de párvulos en Salamanca.

La necesidad que surge un núcleos industriales de acoger a los niños cuyas madres se han incorporado al trabajo, y que confiere a estas escuelas un carácter de asilo, no se corresponde con la realidad de Ciudad Rodrigo. Aquí las escuelas de párvulos tienen otro componente más moderno enfocado hacia la educación, gracias a la importancia que se le comienza a dar a este periodo de la vida del niño.

El comienzo de su andadura no será nada fácil, y hasta 1884 no se formalizará la constitución con carácter oficial de la escuela de párvulos, si bien en el momento ya existen otras de carácter privado, que se han ido creando a mediados de este siglo. Las carencias en materia económica son un duro hándicap que superar, por lo que la dependencia de iniciativas privadas es notable, siendo las instituciones de este tipo de mejor calidad que las originadas por el municipio.

Al igual sucede en el resto de España, si bien las creadas en Ciudad Rodrigo bajo la iniciativa privada son de una calidad notablemente superior a las del resto del territorio. Ejemplos de las mismas son los colegios de Santa Teresa y El Pilar.

El notable índice de analfabetismo que acontece en este momento en España, pone de manifiesto para los liberales la necesidad de atender educativamente al sector adulto de la población.

El siglo XIX nos ofrece en este sentido una notable carencia en cuanto al número de escuelas y la deficiente preparación de los maestros, unidas a la ausencia de locales y materiales que se ajusten pedagógicamente a este nivel de edades. Los intentos legislativos de los liberales de 1838 y 1857 no son rigurosos, otorgando una excesiva libertad de acción a los ayuntamientos. Se trata de paliar el analfabetismo en los niveles más inferiores, no de preparar y formar al ciudadano para el ejercicio de su profesión. Estas carencias se ponen de manifiesto aún más notablemente en el caso de la mujer.

Sucede lo mismo en Ciudad Rodrigo, cuyo Ayuntamiento atiende únicamente a los mínimos establecidos por la legalidad, a todas luces insuficientes.

La llegada del obispo Tomás de Mazarrasa, gran promotor de escuelas de adultos nocturnas, provoca una fuerte dependencia de las mismas de la iniciativa eclesiástica. Esta figura, que muestra una gran predilección por el fomento de la cultura en general, y por la educación de adultos de la clase popular en particular, origina, poco después de su llegada a la sede episcopal de Ciudad Rodrigo, la creación de una escuela de adultos. Además, promueve la creación de las mismas en todos los pueblos de la diócesis, a través de una circular que envía a párrocos y maestros.

Una vez más, el sector privado, representado por la Iglesia, palió las insuficiencias del sector público.

La influencia de Tomás Mazarrasa va más allá de la creación de escuelas de adultos para paliar el analfabetismo. Su preocupación también se centra en la educación de tipo moral e intelectual de los obreros y artesanos. Para ello instala en 1886 la Escuela de Artes y Oficios, ante el interés del momento de mejorar la situación de estas clases, sobre todo en el ámbito educativo, hasta el momento muy

descuidado. Precedentes encontramos en el siglo XVIII, donde las Sociedades Económicas de Amigos del País, y las Juntas y Consulados de Comercio ofrecen una variada oferta de enseñanzas técnicas, como respuesta a las necesidades de expansión económica en los inicios de la industrialización, al igual que sucede en Ciudad Rodrigo.

El profesorado de este tipo de enseñanza no posee la preparación que debiera, al ser su carácter poco definido y no integrado en el sistema escolar reglado. Asimismo, la práctica pedagógica se enfoca más hacia el campo teórico que hacia la experimentación y la acción.

Las cátedras de Gramática surgen como una forma de facilitar el acceso a los estudios eclesiásticos o a los universitarios, careciendo de un status definido. La financiación procede a veces del municipio y otras de la Iglesia.

Del siglo XVIII procede la escuela de Gramática de Ciudad Rodrigo, y dura hasta la instauración de la Segunda Enseñanza en 1845 con la Ley Pidal, que acaba con los colegios de Humanidades, y ofrece una nueva orientación en la educación que precede al acceso universitario. En Ciudad Rodrigo, al revés de lo que sucede en el resto de España, la Segunda Enseñanza continuará dependiendo en gran medida de la iniciativa privada, debido a la deficiente implantación que sufre el Instituto Municipal, entre 1858 y 1874. Así surge el Seminario Conciliar de San Cayetano, que mención aparte merece en esta obra.

La legislación del momento facilita dicha iniciativa privada, por lo que se crean en toda España multitud de colegios privados de Segunda Enseñanza. El objetivo es similar al de los colegios de Humanidades o cátedras de Gramática: la formación de los jóvenes de clase media-alta para acceder a la Universidad, y la preparación para ejercer las profesiones de mayor status social y profesional.

El equipo de sacerdotes que rige el Seminario Conciliar de Ciudad Rodrigo, alentado por el administrador apostólico que vive en Salamanca, fomentan la creación de este colegio privado de San Cayetano, pues también ven en él una plataforma de captación de futuros clérigos.

A pesar de algunas deficiencias, como la falta de especialización en las materias que oferta por parte de los profesores, la falta de algún elemento pedagógico como el gimnasio, o la falta de calefacción entre otras, el Colegio de San Cayetano cubre sobradamente la demanda de la ciudad y comarcas de alrededor, siendo su calidad, en comparación a la de la época, más que aceptable: será uno de los primeros de la provincia en cuanto a número de matriculados y éxito docente, a pesar del conservadurismo que lo caracteriza, causado por su vinculación con el Seminario Diocesano de Ciudad Rodrigo. El tipo de enseñanza se ajusta totalmente a lo exigido por los planes de estudio oficiales para la Segunda Enseñanza.

Para la educación de la mujer en este nivel, se crea el colegio de las Teresianas de Enrique de Ossó, con una función semejante a la del Colegio de San Cayetano.

Con la política del primer liberalismo, que concibe la educación como objeto del poder público y del Estado (lo que se recoge en la carta constitucional de 1812), se va acabando con la influencia de la Iglesia en

materia educativa, siendo posteriormente a esta década recuperada progresivamente hasta el cúlmen de la etapa conservadora de la Restauración. El proceso en Ciudad Rodrigo a lo largo del siglo XIX es idéntico, si bien con «acentuados síntomas de desvalimiento y orfandad», como bien indicia el autor. La influencia de la Iglesia ha sido constante en este siglo, lo que puede comprobarse en los diferentes capítulos de esta obra.

Esta publicación es una importante aportación a la historia de la educación en el siglo XIX, periodo cronológico poco estudiado aún, a pesar del aumento cada vez más notable de investigaciones sobre el mismo, si bien la mayoría de las veces se traducen en trabajos excesivamente generales (aunque no dudamos de la importancia de la globalidad y la interdisciplinariedad en nuestro campo de estudio). La cantidad y la calidad de los datos es de gran riqueza, abriendo múltiples líneas para futuras investigaciones.

MARÍA ISABEL DOMÍNGUEZ MARTÍN