

Documentación e información

1. FUENTES Y DOCUMENTOS PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACION

UN TEXTO INEDITO DE MARCHENA SOBRE EDUCACION (1792). NOTAS SOBRE LA DIFUSION DE ROUSSEAU EN ESPAÑA.

A. VIÑO FRAGO

«El XVIII todavía ha de dar muchas sorpresas». Estas palabras resumían una conversación mantenida en el Archivo de Campomanes, con un buen conocedor de dicho siglo. En un ambiente y tono coloquiales habíamos comentado las rectificaciones de autorías de acuerdo con estudios recientes, de obras tradicionalmente atribuidas a Campomanes¹ y Jovellanos², a las que habría que añadir algún otro caso, quizá menos conocido³. Hablábamos también de las ediciones del manuscrito *Sinapia* a cargo de S. Cro⁴ y M. Avilés⁵,

¹ Nos referimos al *Discurso sobre el fomento de la industria popular*, Madrid, 1774. Como han demostrado I. URZAINQUI y A. RUIZ DE LA PEÑA (*Periodismo e ilustración en Manuel Rubín de Celis*, Centro de Estudios del siglo XVIII, Cátedra Feijoo, Oviedo, 1983, especialmente pp. 51-94), el texto es una «remodelación», realizada en su mayor parte mediante «adiciones» del *Discurso sobre el modo de fomentar la industria popular*, impreso también en Sancha y en el mismo año, obra de Manuel Santos Rubín de Celis, que se trasvasa al nuevo libro sin «ningún cambio sustancial». En lo sucesivo, pues, hay que citarlo como de elaboración conjunta, sobre un texto base de M. Rubín de Celis.

² Nos referimos al *Plan para la educación de la nobleza y gente acomodada del Reino*, que figura entre las obras completas de Jovellanos en la edición de la B.A.E., tomo LXXXVII, pp. 296-330, con el título de *Plan para la educación de la nobleza y clases pudientes españolas, publicado por primera vez, con un estudio preliminar, por M. ADELLAC GONZÁLEZ DE AGÜERO (Gijón, 1915), con el título de Plan de educación de la nobleza. Trabajado de orden del Rey en 1798*, y que, siguiendo la opinión generalizada, también nosotros atribuimos y analizamos como obra del asturiano (*Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Siglo XXI, Madrid, 1982, pp. 159-161). Como ha indicado recientemente J. RUIZ BERRIO («El Plan de reforma educativa de un afrancesado: el de Manuel José Narganes de Posada», *Historia de la Educación*, n.º 2, 1983, pp. 9-10), el autor es J. VARGAS PONCE y su fecha 1787, tal y como se desprende del manuscrito, con su firma, que obra en la Real Academia de la Historia, Colección Vargas y Ponce, t. 13, al que acompañan, según reza el expediente, «varias apuntaciones de las cuales se ha ido valiendo para la formación del Plan general».

³ Todavía en recientes trabajos se incluían entre las obras de Manuel Rubín de Celis, el conocido obispo reformador del Seminario de S. Fulgencio de Murcia, la traducción del *Tratado del cáñamo* de Marcandier impreso en Madrid, en 1774, conjuntamente con el *Discurso acerca del modo de fomentar la industria popular*, ya citado, y algunas otras de las obras hoy ya definitivamente atribuidas, en el libro indicado, a su cuasi-homónimo Manuel Santos Rubín de Celis. El error tiene su origen en P. TEJERA: *Biblioteca del murciano*, Madrid, 1941, t. II, pp. 167-168 (estudio por otra parte tan meritorio). Sobre las relaciones familiares entre ambos no hemos hallado referencias.

⁴ S. CRO: *Sinapia. A Classical Utopia of Spain*, Mc Master University, 1975.

⁵ M. AVILÉS: *Sinapia: Una utopía española del Siglo de las Luces*, Ed. Nacional, Madrid, 1976.

y de los debates sobre su atribución⁶. Comentábamos, por último, la existencia, en nuestros archivos, de abundantes manuscritos sin editar ni estudiar, relevantes por su contenido o autor, o por ambas razones, y la labor que en este aspecto podían facilitar las entidades y profesionales de la archivística, bibliotecas y bibliografía.

La publicación, por P. León Tello, de un excelente catálogo de diversos expedientes de «Fomento», conservados en el Archivo Histórico Nacional, dio a conocer varios documentos sobre educación, con una completa y ajustada descripción de su contenido, entre los que se hallaba uno de Josef Ruiz de Marchena, más conocido como el Abate Marchena⁷.

El texto manuscrito, aunque incompleto, resultaba interesante por ser el único escrito conocido de Marchena sobre educación, y por corresponder a una época, la de sus primeros años, sobre la que poco aporta Menéndez Pelayo en su documentada y sectaria biografía⁸.

Es justamente en relación con estos primeros años, antes de marchar (o huir) a Francia, en mayo de 1792, sobre los que posteriormente han aparecido diversos trabajos que han aclarado aspectos y hechos desconocidos u oscuros de su vida⁹. Los datos reseñados por Menéndez Pelayo se basan, fundamentalmente, en Bono Serrano¹⁰, autor con el que sin duda tenía muchos puntos en común. Si el primero confiesa que ha impreso las obras de Marchena «a título de mera curiosidad histórica, y en corto número de ejemplares, para que corran únicamente en manos de los bibliófilos, sin daño ni peligro» a causa de la «doctrina filosófica y social» de su autor¹¹, el segundo llega a afirmar que «Marchena, por haber sido incrédulo, no pertenece al reducido número de nuestros poetas de primer orden»¹².

⁶ Una inteligente opinión, hábilmente expuesta, puede verse en F. LÓPEZ: «Una utopía española en busca de autor: Sinapia. Historia de una equivocación. Inicios para un acierto», *Anales de la Universidad de Alicante. Historia Moderna*, n.º 2, 1982, pp. 211-221. En el artículo se rectifica una primera atribución del texto al Deán Martí, y se mantiene la tesis de un «origen» o «vivir» valenciano del autor y su data hacia finales del XVII.

⁷ P. LEÓN TELLO: *Un siglo de fomento español (años 1725-1825)*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1980, p. 63.

⁸ M. MENÉNDEZ PELAYO: «Introducción» a las *Obras literarias de D. JOSÉ MARCHENA (el Abate Marchena) recogidas de manuscritos y raros impresos*, Sevilla, 1896, t. II, pp. V-CLIX, publicada posteriormente, en 1946, en la colección Austral de Espasa-Calpe, con el título de *El Abate Marchena*.

⁹ Aunque la clasificación sea un tanto relativa (pues hay estudios con referencias a ambos períodos), para después de su marcha a Francia véanse A. MOREL-FATIO: «Une lettre de Marchena», *Bulletin Hispanique*, 1902, t. IV, pp. 256-257 y G. DEMERSON: «Marchena à Perpignan (1814)», *Bulletin Hispanique*, 1957, t. LIX, pp. 284-503, y para los años anteriores, los excelentes estudios de E. ALARCOS GARCÍA: «Al abate Marchena en Salamanca», *Homenaje a Menéndez Pidal*, Madrid, 1925, t. II, pp. 457-465, y *Homenaje al profesor Alarcos García*, Universidad de Valladolid, 1965, t. I, pp. 567-676, y F. LÓPEZ: «Les premiers écrits de José Marchena», *Mélanges à la mémoire de Jean Sarrailh*, Centre de Recherches de l'Institut d'Études Hispaniques, París, 1966, pp. 55-63. Noticias sobre ambos períodos se hallan en A. MOREL-FATIO: «Documents sur Marchena. Deux lettres. Un interrogatoire», *Bulletin Hispanique*, 1919, t. XXI, n.º 3, pp. 231-242.

¹⁰ G. BONO SERRANO: *Miscelánea religiosa, política y literaria*, Madrid, 1980, pp. 308-322.

¹¹ M. MENÉNDEZ PELAYO: «Introducción», ob. cit., p. 41 (p. 16 de la edición de Espasa-Calpe). Efectivamente, según se indica en la última página del Tomo II de sus *Obras literarias*, se imprimieron 250 ejemplares, y de ellos solamente 100 se destinaron a la venta.

¹² G. BONO SERRANO: *Miscelánea religiosa...*, ob. cit., p. 310. De las deformaciones sectarias de este autor dan fe, asimismo, otras páginas de esta obra, en especial las que dedica, con el título de «Suplicio de un deísta», al ajusticiamiento de Cayetano Ripoll.

El texto que damos a conocer aporta o confirma algunos datos de su biografía.

En primer lugar confiesa ser Bachiller en Leyes por la Universidad de Salamanca, aspecto de su vida exhaustivamente estudiado por E. Alarcos en el trabajo ya citado. Tras estudiar Artes en el Colegio de Dña. María de Aragón, en Madrid, durante los cursos 1780-81, 1781-82 y 1782-83 (cuando contaba doce, trece y catorce años, respectivamente, pues había nacido el 18 de noviembre de 1768), cursó Filosofía Moral en los Reales Estudios de S. Isidro en 1783-84. Durante esta etapa madrileña de su adolescencia estudió, además, griego y hebreo, se perfeccionó en la lengua latina y aprendió francés. El 14 de noviembre de 1784 (cuando le quedaban escasos días para cumplir los dieciséis años) realizó y aprobó el examen de Letras Humanas, previo al ingreso en una Facultad Mayor, y el 14 de mayo de 1785 se matriculaba en la Facultad de Leyes. Tres años más tarde, el 8 de agosto de 1788 (con ya casi veinte años) obtenía el título de Bachiller en Leyes. En esta etapa salmantina Marchena siguió cultivando las lenguas clásicas, terminando en 1791 su traducción del poema de Lucrecio *De Rerum Natura*, elección que era ya todo un síntoma¹³, y traduciendo, asimismo, a Tibulo y Ovidio. Allí recibiría la influencia, entre otras, de Meléndez Valdés, por lo menos hasta la marcha de este último a Zaragoza en 1789¹⁴, y Ramón Salas¹⁵. Allí respiraría el ambiente pre-liberal abierto a la literatura filosófica, enciclopedista y científica extranjera más en boga, en especial a los autores y traducciones francesas, en el que se movían determinados círculos de la Universidad salmantina.

En segundo lugar, Marchena, en su carta al Conde de Aranda, alude a un «memorial», elaborado para el Conde de Floridablanca, a fin de que se le conservase «la pensión de mi Madre». Este «memorial» había sido entregado al Conde de Aranda (por la razón que señalaremos seguidamente), que le había indicado la imposibilidad de continuarle la pensión y que le «daría algún acomodo». Marchena, en la carta, le recuerda que se halla «absolutamente sin medios para subsistir».

Esta carta ha de ser puesta en relación con el interrogatorio efectuado a Marchena, el 21 de octubre de 1793, por el Tribunal Criminal-Revolucionario establecido en París, dado a conocer por A. Morel-Fatio¹⁶. De dicho interrogatorio se desprende que su padre, Antonio Marchena, fallecido en noviembre de 1788 (recién obtenido por su hijo el título de Bachiller en Leyes), era agente fiscal del Consejo de Castilla, y que su madre, Josefa María Ruiz de Cueto, había fallecido en febrero de 1792. La pensión a la que alude Marchena en su carta era, probablemente, la que su madre percibía como viuda de un agente fiscal del Consejo de Castilla, y su fallecimiento, sólo unos meses antes del «me-

¹³ Como ha señalado B. FARRINGTON: *Ciencia y política en el mundo antiguo*, Ed. Ciencia Nueva, Madrid, 1965, pp. 155 y ss., «la polémica de Lucrecio» no se dirigía tanto contra la superstición popular, cuanto contra «la religión de Estado» que sostenía y promovía supersticiones, contra la «religión de la aristocracia».

¹⁴ Sobre estos años de docencia en Salamanca de Meléndez Valdés, véanse E. ALARCOS GARCÍA: «Meléndez Valdés en la Universidad de Salamanca», *Boletín de la Real Academia de la Historia*, t. XIII, 1926, pp. 49-75, 144-177 y 346-370, reproducido en *Homenaje al profesor Alarcos García*, ob. cit., pp. 491-548, y G. DEMERSON: *Don Juan Meléndez Valdés y su tiempo (1754-1817)*, Taurus, Madrid, 1971, t. I, pp. 193-256.

¹⁵ El estudio más completo sobre este profesor liberal es el de S. RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ: *Renacimiento universitario salmantino a finales del siglo XVIII. Ideología liberal del Dr. Ramón de Salas y Cortés*, Universidad de Salamanca, 1979.

¹⁶ A. MOREL-FATIO: «Documents sur Marchena...», ob. cit., pp. 238-242. Con este documento, A. Morel-Fatio completaba su anterior estudio sobre «José Marchena et la propagande révolutionnaire en Espagne en 1792 et 1793», *Revue Historique*, septiembre-octubre 1980, pp. 72-87.

morial» y carta a Aranda, había significado su interrupción. La carencia «de medios para subsistir», motivo que le induce a presentar el «memorial» y la petición de continuidad de la pensión de su madre, a la que también se refiere Marchena en su carta, ha de ser puesta en relación con esas 4.000 libras de renta (unos 16.000 reales) en que evalúa, en el «interrogatorio», la herencia de su padre y que constituían su único medio de subsistencia en Bayona. Dichos fondos se los hacía llegar su curador, «profesor de derecho natural y de gentes en Madrid»¹⁷.

Marchena llegó a Francia en mayo de 1792. De acuerdo con el «Interrogatorio» de 1793, abandonó Madrid en abril de 1792. ¿En qué fecha fueron redactados el «memorial» y la carta y el *Discurso* que transcribimos? Datar estos documentos no parece difícil.

La madre de Marchena fallece en febrero de 1792 y éste, de inmediato, elabora un «memorial» para el Secretario de Estado, el Conde de Floridablanca, solicitando se le conserve la pensión que ella percibía. Pero a finales de ese mismo mes Floridablanca es destituido, y por R. Decreto de 28 de febrero de 1792 se nombra, en su sustitución, al Conde de Aranda que tras su regreso de la embajada de París, en 1787, no había vuelto a ocupar cargos públicos¹⁸. Marchena entrega el «memorial» a Aranda y obtiene una respuesta negativa respecto de la pensión, y una vaga promesa de «algún acomodo». Entre las últimas semanas de marzo y las primeras de abril de 1792 dirige, pues, a Aranda la carta y el *Discurso* que transcribimos. De todas formas su autor, destinatario y contenido circunscriben a los meses de marzo o abril de 1792, la elaboración de la carta y el envío o entrega de ambos documentos a Aranda. Otra cosa es la redacción del *Discurso*, que bien podría tener Marchena elaborado, a medias, en proyecto o abocetado (con anotaciones, esquema, ideas a exponer, etc.), o que, incluso, pudo ser redactado «ex profeso» durante este tiempo. El carácter incompleto del *Discurso* nos impide conocer su extensión, y otras características que quizás arrojaran alguna luz sobre el particular.

Todavía hay otra referencia en la carta que nos parece interesante. Se trata de esa alusión peyorativa hacia las «conclusiones» universitarias como medio de comprobación de la aplicación «al estudio de las ciencias». Marchena considera su lectura tediosa y su práctica inadecuada para conocer los méritos científico-literarios. Prefiere acreditarlos con un *Discurso* sobre una *Biblioteca de educación privada*.

El texto base del *Discurso* no se halla en el expediente. Sí contiene, además de la carta a Aranda, un *Discurso preliminar* que es el que se transcribe. En él Marchena expone algunas de sus ideas básicas sobre educación y los presupuestos en los que se basa el *Discurso*. Da un avance, incluso, de su estructura, autores fundamentales a los que sigue e intenciones que persigue.

¹⁷ No hemos hallado referencia alguna a la identidad del curador de Marchena. La figura del curador se instituía para la administración de los bienes (algo así como un tutor para asuntos económicos) de los huérfanos menores de 25 años (Marchena tenía 24 en ese momento). En este caso el curador pudo ser José Ferrer y Bardaxí, profesor de dicha disciplina en los Reales Estudios de S. Isidro desde 1782 hasta 1792, o Manuel Joaquín del Condado, profesor de derecho natural y de gentes primero en el Seminario de Nobles y después, desde 1792 a 1794 (año en el que la asignatura fue suprimida en todos los centros de enseñanza), en los Reales Estudios de S. Isidro. Sobre la ideología pre-liberal de este último, véase nuestro estudio *Política y educación...*, ob. cit., pp. 60-63.

¹⁸ Sobre esta sustitución, el nombramiento de Aranda y sus «condiciones» para aceptar, véase R. OLAECHEA y J. A. FERRER BENIMELI: *El Conde de Aranda*, Librería General, Zaragoza, 1978, t. II, pp. 79-87.

Que Marchena redactara un *Discurso* sobre la educación no debe resultar extraño. Era una de las cuestiones que más preocupaban a los ilustrados y protoliberales. Flotaba en el ambiente intelectual y político de la época. Nuestros archivos y bibliotecas guardan todavía, sin editar, abundantes manuscritos de estos años, en los que bajo una u otra forma (memorial, discurso, plan, proyecto) y una u otra intención (seria o joco-satírica, general o particular) se tratan las cuestiones educativas y se proponen soluciones. Lo curioso (no extraño, desde luego) es esa combinación de clasicismo y modernidad (como correspondía a su formación y pensamiento, respectivamente) que ofrece este *Discurso preliminar*. ¡Qué menos se podía esperar del «jacobino» Marchena, que una acendrada defensa de la educación como cosa pública! Pues no, en vez de ello lo que se tiene en la mente es la educación doméstica. El resultado final es una curiosa combinación de elementos clásicos, ilustrados y preliberales. Examinémoslos con cierto detenimiento.

A) Primero, las *influencias*. Los autores clásicos que cita como apoyo a sus tesis no nos sirven a estos efectos. Este recurso a los clásicos y la inclusión de breves frases latinas es habitual en otros escritos de Marchena¹⁹. Sí parece más relevante la referencia a Quintiliano, cuyos pensamientos se propone extraer en el *Discurso*²⁰. En cuanto a sus contemporáneos, cita y busca el apoyo de Smith y Locke. Ambos autores eran familiares entre los ilustrados y protoliberales. *La riqueza de las naciones* sería seguramente conocida a través de su edición francesa de 1788²¹. Al igual sucede con los *Pensamientos acerca de la educación* de Locke, con los que Marchena se propone iniciar su discurso. Es la edición en francés de 1759, realizada con el título *De l'éducation des enfants*, la que obra en la biblioteca de Meléndez Valdés²². La misma referencia de Marchena al título («de la

¹⁹ Son proverbiales su familiaridad con los clásicos, sus traducciones de los mismos y las imitaciones fraudulentas que realizó de Petronio y Catulo, la primera de las cuales fue tomada por auténtica hasta que el mismo descubrió la superchería.

²⁰ La primera edición en castellano de las *Institutiones Oratoriae* es de 1799, y es traducción de la edición latina de Rollín que prescindía de algunos fragmentos. Marchena pudo manejar esta última, la más difundida, o cualquiera otra de las diversas ediciones extranjeras en latín de esta obra (hasta 22, durante el XVIII, reseña A. PALAU en su *Manual del librero hispanoamericano*, t. XIV, Barcelona, 1962, p. 434). En la biblioteca salmantina de Meléndez Valdés, en 1782, figura una edición parisina de 1760 (G. DEMERSON: *Don Juan Meléndez...*, ob. cit., t. I, p. 135).

²¹ Esta es la edición del ejemplar de la biblioteca de Meléndez Valdés (G. DEMERSON: *Don Juan Meléndez...*, ob. cit., t. I, p. 137). Sobre el conocimiento de *La riqueza de las naciones* por JOVELLANOS véanse sus *Diarios* (B.A.E., vol. LXXXV, pp. 267, 337, 370 y 372-396). En cuanto a la influencia y difusión de la obra de Smith en España, véanse el artículo de R. SIDNEY SMITH: «La Riqueza de las Naciones en España e Hispanoamérica, 1780-1830», *Revista de Economía Política*, septiembre-diciembre 1957, pp. 1.215-1.253, y A. ELORZA: *La ideología liberal en la ilustración española*. Tecnos, Madrid, 1970, pp. 166 y ss. Sobre las vicisitudes y condena por la Inquisición, en 1792, de la traducción francesa, la aparición de un *Compendio*, obra de Condorcet, en traducción de Martínez de Irujo (también en 1793), y la aprobación definitiva, en 1794, de la traducción expurgada de Alonso Ortiz (las variaciones más notables se realizaron en el capítulo relativo a la educación), véase el excelente estudio y apéndice documental de J. LASARTE: «Adam Smith ante la Inquisición y la Academia de la Historia», en *Economía y Hacienda al final del Antiguo Régimen. Dos estudios*, Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 1976, pp. 17-127.

²² G. DEMERSON: *Don Juan Meléndez...*, ob. cit. t. I, p. 131. Esta obra de Locke fue traducida al francés por Coste ya en 1695. A lo largo del XVIII esta traducción fue reeditada repetidas veces (sobre las ediciones francesas de los *Pensamientos*, véase el prólogo de J. Château a la traducción de G. Compayré de 1889, en su reedición por la Librerie Philosophique J. Vrin, París, 1966, p. 16). Cualquiera de ellas pudo ser la manejada por Marchena. La traducción al castellano, a partir de la francesa de Coste, se publicó en 1797. Diez años antes, en 1787, VARGAS PONCE en su *Plan de edu-*

educación de los niños») lo evidencia. No hay alusión, sin embargo, al autor a quien una y otra vez remite mentalmente la lectura del *Discurso preliminar*. Nos referimos, obviamente a Rousseau.

Pese a que hay divergencias (Marchena rechaza claramente la figura del ayo y la del preceptor), matices diferenciales (en las consideraciones sobre el derecho de propiedad, por ejemplo) y rasgos singulares, las similitudes y coincidencias son constantes. La educación como acomodación a la naturaleza, la revalorización del campesino y de la aldea frente a la ciudad, la preferencia por la educación doméstica, la defensa del amamantamiento de los hijos por sus madres, el rechazo de los castigos físicos, esa sensibilidad prerromántica que tiñe las relaciones entre padres e hijos, y las mismas contradicciones entre educación doméstica y educación pública se hallan en *Emilio* y en este texto de Marchena. Incluso algún término, como el de «institución» (que Marchena identifica con «educación» frente a los términos «enseñanza» e «instrucción»), está también en *Emilio*, si bien con un sentido diferente: el que le daba Varrón y que Rousseau retoma²³. Las palabras de admiración por la educación espartana, situadas al principio del *Discurso preliminar*, nos remiten tanto a algunas de las primeras páginas de *Emilio*, como al *Contrato Social*. Algunas ideas, por último están expresadas en términos similares, como prueba la selección que hemos efectuado:

EMILIO²⁴

P. 7: «Voulez-vous prendre une idée de l'éducation publique? Lisez la république de Platon... C'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait».

EMILIO

Pp. 22-23: «Comme la véritable nourrice est la mère, le véritable précepteur est le père... Les enfants, éloignés, dispersés, dans des pensions, dans des convents, dans des collèges, porteront ailleurs l'amour de la maison paternelle, ou pour mieux dire, ils y rapporteront l'habitude de n'être attachés à rien... ils pourront être fort polis entre eux; ils se traiteront en étrangers».

DISCURSO PRELIMINAR

«Los antiguos legisladores... hicieron de la educación pública uno de sus principales objetos... El tratado de la república de Platón está lleno de excelentes máximas sobre este objeto».

DISCURSO PRELIMINAR

«Dije que *los padres y las madres de familia*, porque la primera educación está casi enteramente a cargo de éstas en los hijos, y la de las hijas en todas las edades... ¿no se ven los muchachos recién salidos de los colegios, las niñas criadas en los conventos, o en las casas de educación mirar con indiferencia a toda su familia?».

cación de la nobleza, ya recomendada, para la «crianza física de los niños», los pensamientos de Locke (junto a *Emilio* y los tratados de Ballixerd y Filanchieri).

²³ J. J. ROUSSEAU: *Émile ou de l'éducation*, París, 2 tomos, 1762, t. I, p. 10: «*Educit obstetrix, dit Varron; educat nutrix, instituit pedagogus, docet magister*. Ainsi l'éducation, l'institution, l'instruction sont trois choses aussi différentes dans leur objet, que la gouvernante, le précepteur et le maître».

²⁴ Las páginas y los textos corresponden a la 1.^a edición impresa en París en 1762.

EMILIO

P. 29: «Le pauvre n'a pas besoin d'éducation; celle de son état est forcée, il n'en sauroit avoir d'autre: au contraire, l'éducation que le riche reçoit de son état, est celle qui lui convient les moins pour lui-même et pour la société».

EMILIO

P. 91: «Avant l'âge de raison l'on ne sauroit avoir aucune idée des êtres moraux ni de relations sociales».

P. 93: «Connoître le bien et le mal, sentir la raison des devoirs de l'homme, n'est pas l'affaire d'un enfant».

Pp. 96-97: «Ne lui infligez aucune espèce de châtement, car il ne sait ce que c'est qu'être en faute... Dépourvu de toute moralité dans ses actions, il ne peut rien faire que soit moralement mal, et qui mérite ni châtement ni réprimande».

P. 98: «Il pourroit faire beaucoup de mal sans mal faire, parceque la mauvaise action dépend de l'intention de nuire, et qu'il n'aura jamais cette intention... Que si malgré vos précautions l'enfant vient à faire quelque désordre, à casser quelque pièce util, ne le punissez point de votre négligence, ne le grondez point... agissez exactement comme si le meuble le fût cassé de lui-même.»

DISCURSO PRELIMINAR

«¿Cómo es posible que el Estado se encargue de dar educación a aquellos, a quienes apenas alcanza todo el tiempo de su vida, toda la fatiga de un trabajo ímprobo y continuo para ganar una subsistencia mezquina?... las leyes no pueden ni deben arrancar de los talleres a la clase industriosa, que debe su subsistencia al sudor de su frente, con el pretexto de darla una *instrucción*, una *educación*, que no la redundaría en provecho, y que traería en pos de ella la miseria y la desolación nacional... Sumida su alma en un letargo eterno, nada es capaz de excitarla a pensar...; en aquella clase de dueños de fondos tan opulenta... es donde el lujo y todos los vicios que le acompañan se manifiestan con más descaro. Las ciencias y la ilustración, inseparables de la moderación y del estudio, huyen lejos de los soberbios palacios, y del turbulento ruido de los placeres de las cortes».

DISCURSO PRELIMINAR

«Si no es permitido castigar a un hombre sin que haya cometido delito ¿cómo lo será el castigar a un chico? Pero es evidente que para que haya delito es preciso que haya dolo; así el inepto es incapaz de delinquir porque es incapaz de entender en qué consiste la moralidad de sus acciones... Luego para que un niño merezca castigo por sus acciones, es preciso que le sean imputables; esto es que conozca que ha obrado mal, que ha faltado a un deber. Si rompe un mueble de valor... es necesario que tenga idea de la propiedad que viola, para que se le pueda dar castigo. Si faltan al respeto a algún superior no deben sufrir pena, si no tienen conocimiento de las relaciones sociales que le han dado esta superioridad sobre ellos».

EMILIO

DISCURSO PRELIMINAR

P. 111: «Votre enfant discolle gâte tout ce qu'il touche. Ne vous fâchez point; mettez hors de sa portée ce qu'il peu gâter. Il brise les meubles dont il se sert; ne vous hâtez point de lui en donner d'autres; laissez-lui sentir le préjudice de la privation. Il casse les fenêtres de sa chambre: laissez le vent souffler sur lui nuit et jour sans vous soucier des rhumes... Me vous plaignez jamais des incommodités qu'il vous cause, mais faites qu'il les sente le premier».

P. 113: «J'en ai dit assez pour faire entendre qu'il ne faut jamais inflinger aux enfants le châtement comme châtement, mais qu'il doit toujours leur arriver comme une suite naturelle de leur mauvaise action».

«Ciertas penas hay que nacen de la naturaleza misma de las acciones, y que deben sufrir los niños como consecuencias necesarias de sus imprudencias. ¿Quebran los vidrios de su aposento? no ponerles otros; el frío y la intemperie les enseñarán a ser otra vez menos inquietos. ¿Rompen sus vasos? que beban por un tiesto ¿hacen pedazos sus sillas? no se les pongan otras donde se sienten. Propiamente esto no es castigarles, no es más que remediar los males que ellos mismos han causado».

No deben extrañar estas similitudes si se tiene en cuenta que años más tarde Marchena será el traductor de varias obras de Rousseau²⁵, y que en diversas ocasiones manifestó su admiración por el ginebrino²⁶. ¿Debe extrañar, sin embargo, la no referencia expresa a este autor? Que Rousseau era ampliamente conocido y que sus obras corrían entre los ilustrados y protoliberales, ha sido ya probado, analizado y expuesto por J. R. Spell y R.

²⁵ *Emilio o de la Educación*, sería impreso en Burdeos (1817), en tres tomos, y reimpresso en Madrid (1821), Burdeos (1827), Londres (1832), Barcelona (1836), y en 1855 por el folletín de *Las Novedades* (periódico fundado por A. Fernández de los Ríos), sin nombrar, en este último caso, ni a Rousseau ni a Marchena. *Julia o la nueva Eloísa*, fue impreso en Tolosa (1821), en cuatro volúmenes, y reimpresso en Versalles (1832) y Barcelona y Madrid (1836). *Desigualdad sobre los hombres*, fue editado en Gerona (1820) y Madrid (1822). Sobre la autoría de la primera traducción castellana de *El contrato social*, impresa en Londres (1799), es definitivo el artículo de L. DOMERGUE: «Notes sur la première édition en langue espagnole du "Contrat social" (1799)», *Mélanges de la Casa de Velázquez*, t. III, 1967, pp. 375-416: el traductor, tal y como apuntó ya J. R. SPELL (*Rousseau in the Spanish world before 1833*, Austin, The University of Texas Press, 1938, p. 168), fue Marchena. Antes que él sin embargo, como ha señalado L. Domergue, parece que Ramón Salas había realizado una traducción que, difundida como manuscrito, nunca fue impresa. Recuérdese, en todo caso, que este autor publicó, en 1822, una novela pedagógica roussoniana, con el título de *El hombre original o Emilio en el mundo*, y que su domicilio, en Salamanca, era el lugar habitual de una tertulia de ilustrados y protoliberales a la que acudía Marchena (véase al respecto S. RODRÍGUEZ: *El renacimiento universitario...*, ob. cit., pp. 146-148). Como ha señalado L. Domergue, «en la primera Universidad del Reino, toda una facción se alimentaba de Rousseau», y algunos «apóstoles» de la filosofía (Juan García, presbítero, y quizás R. Salas) «en los años de la revolución», habían traducido «esta nueva Biblia» para hacer proselitismo entre los jóvenes desconocedores de la lengua francesa.

²⁶ Por ejemplo en su oda *A la imprenta*: «Dulce filosofía / Tú los monstruos infames alanzaste; / Tu clara luz que guía / Del divino Rousseau: tú amaestraste / Al ingenio eminente / Por quien es libre la francesa gente», y en el *Aviso al pueblo español*, donde lo adjetiva de «sublime» (ambos textos, el primero de 1791, y el segundo de 1792-93, pueden verse en la «Introducción» citada a las *Obras literarias* de Marchena, pp. XXXI-XXXI y XXXVIII-XLIII).

H. Herr, entre otros²⁷. También que, por temor a la Inquisición, era más utilizado, extractado o reproducido que citado o nombrado. Como ha indicado M. Defourneaux, Rousseau, era, a los ojos de la Inquisición, un «enemigo mucho más temible» que Voltaire²⁸. Un edicto de 1764 condenaba todas sus obras. Le había precedido otro de 1756 condenando el *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Ese mismo año (1764) se condenaban, asimismo, *Emile* y las *Lettres de deux amants habitants d'une petite ville au pied des Alpes*. En 1766, las *Lettres de la montagne*. En 1789, las *Confesiones*. Y en 1793, la traducción por Nifo del *Pygmalion*²⁹. Su apología o mención podían ser ya objeto de sospecha y denuncia. La traducción francesa, de 1788, de *La riqueza de las naciones*, sería condenada, como hemos señalado, en 1792, el mismo año en que está fechado el *Discurso* de Marchena. La obra de Locke (no *Some thoughts concerning education*, sino *An essay concerning human understanding*), también en su traducción francesa por Coste, fue denunciada a la Inquisición ya en 1736, pero no fue condenada hasta 1804³⁰. Citar a Smith y Locke no implicaba problema legal alguno, ni para el que redactaba el texto ni para el que lo recibía. Sí lo era citar a Rousseau. Mucho más en un escrito al fin y al cabo oficial y dirigido al mismo Secretario de Estado, a quien comprometía y colocaba en una situación embarazosa. No sólo porque según las normas inquisitoriales estaba obligado a denunciar el escrito, sino también como máximo responsable de un Gobierno comprometido en la lucha contra la difusión de la ideología revolucionaria francesa. Evidentemente, se trata sólo de una conjetura. Pero no hallamos otra explicación. Quizás el hallazgo posterior del *Discurso* que aquí falta, reafirme esta opinión (al no citar a Rousseau, aunque se le parafrasee, se le traduzca o se expresen sus ideas) o la deseche (por citarle expresamente).

B) Tras las influencias, una breve referencia o sistematización de las *ideas* y *cuestiones* básicas del *Discurso preliminar*.

a) En primer lugar, el *imperio de la naturaleza*, recurso continuo, término ambiguo y todopoderoso que constituye el eje central del discurso. «La virtud consiste en la conformidad de la observancia de las relaciones naturales, y el vicio en la violación de estas reglas». No se dice cómo conocerlas ni quién las define o descubre. Sí se señala su carácter inflexible: su transgresión se vuelve contra el infractor o infractores.

Tras esta idea central otra unida a ella. ¿Quiénes son los educadores naturales de los hijos? Los padres. Sus sentimientos les inclinan, les predisponen y facilitan la tarea educativa. De aquí el rechazo de los ayos y preceptores. La educación del sentimiento y la razón les corresponde a ellos por entero. Sólo para la enseñanza o instrucción reconoce (un tanto a regañadientes y como mal menor o concesión a las circunstancias) que es necesario al maestro.

De aquí, asimismo, la importancia de la amistad entre padres e hijos, el rechazo de la nodriza, la revalorización del papel de la madre, el énfasis en los sentimientos naturalmente bondadosos, esa sensibilidad prerromántica que se percibe, y la necesidad de fijar

²⁷ J. R. SPELL: *Rousseau in the Spanish world before 1833*, Austin, The University of Texas Press, 1938, y R. HERR: *España y la revolución del siglo XVIII*, Aguilar, Madrid, 1971, especialmente, pp. 53-55.

²⁸ M. DEFURNEAUX: *Inquisición y censura de libros en la España del siglo XVIII*, Taurus, Madrid, 1973, p. 164.

²⁹ Véanse, al respecto, M. DEFURNEAUX: *Inquisición y censura...*, ob. cit., p. 222, y el *Índice último de los libros prohibidos y mandados expurgar*, Madrid, 1790, p. 236.

³⁰ M. DEFURNEAUX: *Inquisición y censura...*, ob. cit., p. 167.

un plan de educación no arbitrario ni caprichoso, sino mediante el autoaprendizaje de las consecuencias naturalmente perniciosas de los actos incorrectos.

b) El rechazo de los *castigos físicos* en la infancia nos recuerda páginas similares de Locke y Rousseau. Algunas de sus argumentaciones (efectos contraproducentes en su educación y apelaciones a los sentimientos naturales de bondad) también pueden verse en ambos autores. Lo peculiar en Marchena es su énfasis por adoptar o trasladar al campo de la educación y de las relaciones paterno-filiales, principios tomados del derecho penal moderno, en aquel momento en gestación³¹.

No hay pena sin delito y no hay delito sin dolo. No hay dolo sin voluntad de dañar ni responsabilidad. Esta responsabilidad o imputabilidad requiere conciencia moral (de la que carecen el enfermo mental y el niño), es decir, capacidad para comprender las relaciones sociales y sus exigencias. Item más, la pena sólo puede ser impuesta por una autoridad legítima. El derecho a castigar es consecuencia del contrato social, reside en la sociedad que lo ejerce a través de sus representantes legítimos. Y el niño no reconoce esta legitimidad en el maestro o el ayo, sólo en sus padres³².

c) Otra de las ideas fundamentales es la *vinculación de la educación a las clases medias*. La negativa a extender la educación a la clase de los trabajadores, por no reportarles «provecho» y ser causa de «miseria y desolación nacional», es una posición típicamente ilustrada. La referencia a la clase media, como depositaria de las «virtudes» y los «conocimientos» es claramente protoliberal. Más si, como resulta evidente en el texto, la educación, «las ciencias y la ilustración», sólo alcanzan sentido y resultan posibles en ella. Ni las clases bajas, por la fatiga y automatismo de su trabajo y su vida sórdida y mísera, ni las clases opulentas, por su ociosidad y vida lujosa, pueden dar una buena educación a sus hijos. Sólo en la clase media se dan aquellas circunstancias que hacen posible la educación.

Ya se han advertido las similitudes de estos argumentos con los de Rousseau. Sólo que Rousseau se eleva por encima de las distinciones sociales (al menos, lo simula o se autoconviene) buscando esa «educación natural» que produzca un hombre apto para todas las condiciones humanas, mientras que Marchena recaba la educación, la ilustración, para la clase media, eleva a ésta como clase cultivada, letrada, frente a los «trabajadores» y la nobleza.

³¹ En 1764 BECCARIA había publicado *Dei delitti e delle pene*. En 1774 se publicaba su edición castellana, en traducción de Juan Antonio de las Casas (prohibida por la Inquisición en 1777). Sobre su difusión en nuestro país, véase «Beccaria en España» de JUAN A. DEL VAL, en apéndice a la edición conjunta de *De los delitos y las penas* y el *Comentario* de VOLTAIRE, Alianza, Madrid, 1968, pp. 161-176. Lardizábal, Meléndez Valdés y Jovellanos, el sector ilustrado y preliberal de la magistratura española, serían las tres figuras más representativas, en nuestro país, de estas nuevas ideas (véase al respecto A. ELORZA: *La ideología liberal en la ilustración española*, Tecnos, Madrid, 1970, pp. 91-118).

³² Conozcamos la opinión opuesta. En 1774 Juan Bautista Muñoz, en su *Juicio del tratado de educación del M.R.P.D. Cesareo Pozzi*, p. 54, critica a este autor por haber «dicho con Rousseau, que naturalmente somos bien inclinados en la tierna edad», y prescribir, en consecuencia, «tal suavidad y blandura en la educación, que ni hayan de combatirse con fuerza las malas inclinaciones, ni haya de castigarse sino rarísima vez, y en caso de extrema necesidad. Muy diferente doctrina enseña el Espíritu Santo. Como nos supone inclinados a lo malo desde la niñez, cree necesaria más dureza. Oiganse sus palabras: «La necedad está atada al corazón del niño, y la vara del castigo la ahuyentará. Quien no usa de castigos, aborrece a su hijo: el que le ama le azota con frecuencia» (en nota a pie de página remite a los Proverbios y a Eclesiastés).

d) Hemos dejado expresamente para el final una cuestión fundamental: *la educación doméstica a cargo de los padres*. El rechazo de la figura del ayo no constituye una diferencia básica en relación con Rousseau. Sí lo es, a nuestro juicio, la justificación de esta educación doméstica. En Rousseau no se trata tanto de una justificación cuanto de un propósito. *Emilio* sólo puede entenderse si se pone en relación con *El contrato social*. Lo que le interesa es definir el tipo ideal, el paradigma de la educación individual que corresponde a unos principios sociales y políticos determinados; lo que pretende es, en palabras de J. Châteaueu, la «reconstrucción del hombre social»³³. *Emilio* es una construcción intelectual, no una descripción o análisis real. Las críticas a la realidad educativa, los ejemplos y referencias a ella son epifenómenos de una intencionalidad filosófico-política. De ahí, justamente, su fuerza crítica y su capacidad innovadora. Su carácter radical, al menos en apariencia, y paradójicamente, su debilidad. De ahí esa ambigua y peligrosa delimitación entre la dominación natural/aceptable de las cosas y la dominación arbitraria/inaceptable de los hombres. Una distinción cuya aplicación le incapacita para comprender la misma dominación, y que de hecho pretende su legitimación.

En Marchena lo que hay es más bien una justificación que tiene su fundamento en circunstancias reales. La educación pública «es absolutamente impracticable en las naciones modernas». Se corresponde con una estructura político-territorial de ciudades-Estado o cantones federados, al estilo suizo. Los vastos Estados hacen impracticable una educación pública de reglas uniformes. No una instrucción o enseñanza de saberes particulares a cargo de maestros, pero sí una educación del sentimiento y la razón, del hombre como tal, del hombre moral³⁴.

Pero, como ya se ha advertido por diversos autores, en este punto hay dos Rousseau. Uno es el del *Emilio* y la educación natural y doméstica. Otro el de las *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, texto escrito en 1772 y editado en 1782. Cuando Rousseau pone los pies en el suelo y ha de enfrentarse con unas circunstancias concretas, sus propuestas son harto diferentes³⁵.

³³ J. CHATEAU: «Jean-Jacques Rousseau o la pedagogía de la vocación (1712-1778)», en J. CHATEAU y otros: *Los grandes pedagogos*, F.C.E., México, 1959, p. 168.

³⁴ Este argumento está asimismo tomado de Rousseau, del otro Rousseau, el que propugna la educación uniforme a cargo del Estado, al que luego aludiremos. Así, en su *Discours sur l'économie politique* (artículo *Économie politique* de la *Encyclopédie*) había ya afirmado: «Je ne sache que trois peuples qui ayent autrefois pratiqué l'éducation publique; savoir, les Crétois, les Lacédémoniens, et les anciens Perses: chez tous les trois elle eut le plus grand succès, et fit des prodiges chez le deux derniers. Quand le monde s'est trouvé divisé en nations trop grandes pour pouvoir être bien gouvernées, ce moyen n'a plus été praticable» (*Oeuvres Complètes*, Gallimard, París, t. III, 1964, p. 261). Solo que ello no le impide, como veremos, realizar una de las más ardientes defensas de la educación estatal frente a la de los padres.

³⁵ Esta oposición, sin embargo, es más aparente que real, más episódica que sustancial. Tanto en uno como en otro caso se trata de conformar al hombre de acuerdo con un ideal concebido como natural, absoluto, cerrado. En un supuesto, por vía estatal-pública, uniforme, igualitaria y patriótica. En el otro, por vía doméstico-familiar, la más acorde para un autoaprendizaje natural, en el que el niño y el joven aprecien los inconvenientes de las conductas incorrectas e internalicen (como diríamos hoy) los hábitos, pensamientos y conductas «naturales», necesarias, deseadas.

Son dos caras de la misma moneda. En ambos lados la dominación, el control, la conformación total. En uno, de forma visible, expresa, directa. En el otro, bajo una estrecha vigilancia sutil, negativa, indirecta, pero no menos eficaz, dirigida al autoaprendizaje del reino de la necesidad y de la naturaleza de las cosas (reino supuestamente independiente de la voluntad y acción humanas). En esto coincidimos con el excelente análisis de C. LERENA en *Reprimir y Liberar*, Akal, Madrid, 1983, pp. 135-178. Nada más ilustrado que recoger ese texto esclarecedor del *Emilio*, tan certeramente se-

En 1772, el Conde de Wielhorski pide consejo a Rousseau para formular un plan de reforma política que preserve a Polonia de la dominación extranjera y la convierta en una nación. He aquí sus propuestas: «C'est l'éducation qui doit donner aux ames la force nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant en ouvrant les yeux doit voir la patrie et jusqu'à la mort ne doit pas voir qu'elle. Tout vrai républicain suçá avec le lait de sa mère l'amour de sa patrie, c'est-à-dire des loix et de la liberté... A vingt ans un Polonois ne doit pas être un autre homme; il doit être un Polonois... La loi doit régler la matière, l'ordre et la forme de leurs études». Siendo todos iguales por la Constitución del Estado, continúa el ginebrino, «tous... doivent être élevés ensemble et de la même manière, et si l'on ne peut établir une éducation publique tout à fait gratuite, il faut du moins le mettre à un prix que les pauvres puissent payer», y crear un sistema público de becas cuyos beneficiarios serían denominados «enfants de l'Etat»³⁶. De nada sirve que a continuación aluda a las facilidades y posibilidades de llevar a cabo una «educación negativa» en un sistema público de educación. Esta educación patriótica y uniforme se realizará en aquellos «colegios» tan denostados en *Emilio*. Será administrada por un «Colegio de Magistrados» del más alto rango. Incluso, aquellos padres que elijan una educación doméstica para sus hijos, deberán enviarles al colegio para realizar allí juegos y ejercicios físicos públicos y comunes a todos los niños y jóvenes. Como ya había escrito en su *Discours sur l'économie politique*³⁷, «et comme on participe en naissant aux droit des citoyens, l'instant de notre naissance doit être le commencement de l'exercice de nos devoirs»³⁸. S'il y a des lois pour l'âge mûr, il doit y en avoir pour l'enfance, qui enseignent à obéir aux autres; et comme on ne laisse pas la raison de chaque homme unique arbitre de ses devoirs, on doit d'autant moins abandonner aux lumières et aux préjugés des pères l'éducation de leurs enfants, qu'elle importe à l'état encore plus qu'aux pères; car selon le cours de la nature, la mort du père lui dérobe souvent les derniers fruits de cette éducation, mais la patrie en sent tôt ou tard les effets, l'état demeure, et la famille se dissout... L'éducation publique sous les règles prescrites par le gouvernement, et sous des magistrats établis par le souverain, est donc une des maximes fondamentales du gouvernement populaire ou légitime»³⁹.

leccionado por este autor: «Prenez une route opposée avec votre Élève; qu'il croye toujours être le Maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même. Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connoît rien, n'est-il pas à votre merci? Ne disposez vous pas, par rapport à lui, de tout ce qui l'environne? N'êtes-vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dant vos mains sans qu'il le sache? Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire» (*Emilio*, t. I, ob. cit., pp. 147-148).

³⁶ J. J. ROUSSEAU: «Considérations sur le Gouvernement de Pologne et sur sa Réformation projetée», en *Oeuvres complètes*, Gallimard, París, t. III, 1964, pp. 951-1.041, notas y edición a cargo de Robert Derathé (el capítulo IV dedicado a la educación, se halla en las pp. 966-970, y las interesantes notas complementarias en las pp. 1.754-1.758).

³⁷ J. J. ROUSSEAU: «Discours sur l'économie politique», *Oeuvres complètes*, Gallimard, París, t. III, 1964, pp. 260-261. Se trata del artículo *Économie politique*, escrito para el tomo V de la *Encyclopédie* y publicado en 1755.

³⁸ En *Emilio* sin embargo, sostendría lo contrario; «Votre enfant ne doit rien obtenir parce qu'il le demande, mais parce qu'il en a besoin, ni rien faire par obéissance, mais seulement par nécessité: ainsi les mots d'obeir et de commander seront proscrits de son Dictionnaire, encore plus ceux de devoir et d'obligation» (*Émile*, t. I, ob. cit., pp. 90-91).

³⁹ En el borrador (*Oeuvres Complètes*, ob. cit., p. 1.400), el texto difiere: «L'éducation publi-

No muy diferente iba a ser el comportamiento real de Marchena cuando varios años más tarde es nombrado miembro de la Junta de Instrucción Pública del Gobierno de José Bonaparte⁴⁰. Los datos hoy conocidos no le acreditan como uno de sus miembros más activos (a diferencia de Vargas Ponce o Narganes, por ejemplo), pero es evidente que sus preocupaciones y querencias por la educación doméstico-paterna quedaban bien lejos. La corta pero interesante política educativa del Gobierno josefino así lo atestigua. Su punto de mira era la constitución de un sistema público de educación, no la reforma de las relaciones paterno-filiales. No la educación por los padres, sino la educación por el Estado.

1. TÍTULO DEL EXPEDIENTE

1792. D. Josef Marchena, pide al Sr. Conde de Aranda se le continúe la pensión que gozaba su madre y acompaña un Discurso suyo que intitula *Biblioteca de Educación privada*.

2. CARTA DE MARCHENA AL CONDE DE ARANDA

Exmo. Señor,

Yo había puesto en el memorial que había hecho para el Señor Conde de Floridablanca pretendiendo se me conservase la pensión de mi Madre, y que entregué a V.E., que me había aplicado al estudio de las ciencias. En vez de acreditarlo con una relación de méritos me ha parecido presentar a V.E. este trabajo mío, que no es mucho más largo que lo sería la relación de los ejercicios literarios de un Doctor de la Universidad de Salamanca, donde tengo la honra de estar graduado en Bachiller en Leyes. Acaso podrá V.E. leerlo con menos disgusto que la enumeración de todas las conclusiones sustentadas sobre los legados *per vindicationem*, y juzgar si soy capaz de seguir esta empresa por el discurso que presento. Ciertamente, Exmo. Señor, la opinión pública, que en puntos de hecho nunca se engaña, está demasíadamente conforme sobre los talentos literarios de V.E. para que me atreva a apelar a su juicio; pero si éste, como lo espero, me es favorable, permítame V.E. que le recuerde que me dijo cuando le di el memorial que me daría algún acomodo ya que no podía continuarme la pensión, que le diga que me hallo absolutamente sin medios para subsistir, y que exponga los servicios de mi padre y mi abuelo. Sé muy bien Señor Exmo. que los méritos son personales, pero Exmo. Señor ¿si V.E. hubiese sido un hombre nuevo los méritos suyos no hubieran ilustrado a su familia? Séame lícito usar de ejemplos grandes para ennoblecer cosas pequeñas.

B. L. M. de V.E.
Su más afecto y seguro servidor.
JOSEF MARCHENA

Exmo. Señor Conde de Aranda.

que est donc une des maximes fondamentales du gouvernement populaire et légitime et c'est par elle qu'on formera de bonne heure les jeunes citoyens à reunir toutes les passions dans l'amour de la patrie, toutes leurs volontés dans la volonté générale, et par conséquent à porter toutes les vertus jusqu'où les peut porter l'âme humaine élevée à de si grand objets». En realidad, aquí refunde el texto definitivo, arriba citado, con otras frases posteriores del mismo en las que se halla la referencia a la «voluntad general».

⁴⁰ Sobre esta Junta véase J. MERCADER RIBA: *José Bonaparte Rey de España. 1808-1813. Estructura del Estado español bonapartista*, C.S.I.C., Madrid, 1983, pp. 530-534, quien se basa, en gran parte, en G. DEMERSON: *Don Juan Meléndez...*, ob. cit., t. I, pp. 492-500.

3. TEXTO DEL «DISCURSO» DE J. MARCHENA

Discurso preliminar

Los antiguos legisladores, atentos siempre a dar a los pueblos costumbres análogas a las leyes que los regían, hicieron de la educación pública uno de sus principales objetos. Todos los políticos de la antigüedad convienen de consuno en la necesidad de una educación dada por el Estado a sus miembros. El tratado de la república de Platón está lleno de excelentes máximas sobre este objeto, como la legislación de Licurgo de excelentes leyes. En Esparta la ley, enseñoreándose del ciudadano desde el primer instante de su vida, presidía igualmente a los maduros consejos de los ancianos, y a los inocentes juegos de los niños, y dueña absoluta de todas las acciones del Lacedemonio, la conducía por los senderos de la austeridad a aquella felicidad que resulta de la estimación de sí mismo. El edificio de la libertad popular se apoyaba sobre los incontrastables cimientos de la virtud, y del verdadero honor. Tal era la legislación Espartana; aquella obra maestra del espíritu humano, que supo desnudar al hombre de la individualidad para transportarla al cuerpo social, que arrancando del ciudadano la voluntad personal, substituyó la ley al principio individual de las acciones.

Pero una educación pública es absolutamente impracticable en las naciones modernas. La constitución, las relaciones de comercio, la vasta extensión de países que ocupan oponen obstáculos invencibles a un proyecto de esta naturaleza. En los Estados antiguos un Gobierno popular forzaba a los hombres a instruirse en los grandes intereses sobre que habían de decidir, en los derechos que habían de conservar, y las continuas discusiones les proporcionaban ocasiones para enterarse en las más abstrusas materias de legislación. Un Estado se limitaba al recinto de una ciudad y sus contornos. Los hombres libres apenas se aplicaban a otro ejercicio que la agricultura, dejando las artes mecánicas al cuidado de los esclavos que trabajaban a beneficio y por cuenta de los poderosos, cuyos siervos eran. Las innumerables reparticiones de víveres, que a cada instante se hacían al pueblo en la antigua Roma, prueban evidentemente la ociosidad habitual del pueblo Romano. El antiguo Varrón se queja ya de la incuria de los Romanos en la labranza, y Columela dice que en su tiempo estaban entregadas a manos serviles las labores de las amenísimas campiñas de Italia. Cicerón en los oficios tiene el comercio y las artes por ocupaciones propias de siervos, y las juzga indignas de los hombres libres. En Esparta la conservación de sus leyes y la defensa de sus Lares absorbían todos los cuidados del ciudadano; los Hilotas estaban encargados del cultivo de los campos, y de aquellos artefactos groseros, que bastaban para satisfacer las moderadas necesidades del sobrio Lacedemonio.

Entre nosotros por el contrario un Estado se compone de dilatados países, que se diferencian en clima, costumbres, fueros y opiniones. Cuando Roma sujetó a su dominio pueblos remotos les dejó su antiguo Gobierno, o les hizo provincias suyas; mas nunca les dio el derecho de Ciudad, ni les igualó con la metrópoli. El principio más fatal de destrucción de la antigua constitución fue el derecho de Ciudad concedido a algunos pueblos de Italia después de la guerra social. Así mientras Roma fue libre, no se puede decir que fuese un pueblo vasto; sino un pueblo reducido que dominaba una vasta extensión de países. El Gobierno popular no puede subsistir en un pueblo grande; éste es un axioma en política. Así, si se exceptúan algunos cantones Suizos, todos los demás Estados de Europa son o monárquicos, o aristocráticos, o mixtos. La América septentrional ha adoptado los representantes, desconocidos en las legislaciones antiguas, e inventados en los tiempos medios, cuando las comunidades delegaron a sus diputados para que tratasen, juntamente con los ricos-hombres, y prelados, de los intereses de la nación.

En cualquiera de los Gobiernos actualmente existentes es mucho menos importante la educación pública que en los antiguos, y en todos es impracticable. ¿Cómo es posible dar reglas uniformes a países diversos, entre quienes apenas hay conexión alguna, que tienen diferentes privilegios, intereses opuestos, y opiniones contradictorias? ¿Cómo es posible que el Estado se encargue de dar educación a aquéllos, a quienes apenas alcanza todo el tiempo de su vida, toda la fatiga de un trabajo ímprobo y continuo para ganar una subsistencia mezquina? El progreso de las riquezas trae naturalmente consigo la gran desigualdad de fortunas; pocos poseedores de fondos y muchos estipendiados. Las mejores leyes posibles solamente pueden hacer menos gravosa la suerte del mercenario, pero siempre la clase de éstos formará la parte más numerosa de la nación. Smith ha observado que a medida que se subdivide más el trabajo, la clase de los trabajadores se hace más estúpida, y menos ingeniosa; así es verdad que el progreso de las riquezas embrutece *cierta parte* de la nación. Pero es evidente que las leyes no pueden, ni deben arrancar de los talleres a la clase industriosa, que debe su subsistencia al sudor de su frente, con el pretexto de darla una *instrucción*, una *educación*, que no la redundaría en provecho alguno, y que traería en pos de ella la miseria y la desolación nacional.

En aquellas naciones, donde bien sea por la natural propensión de las riquezas*, bien por efecto de leyes parciales, o bien por ambas causas combinadas, es suma la desigualdad de fortunas, las clases medias vinculan los conocimientos, y me atrevería a decir también las virtudes. Los jornaleros sujetos al trabajo mecánico, sin tener hora de tregua, adquieren un hábito tal en sus operaciones, que las ejecutan como por instinto, y casi indeliberadamente. Sumida su alma en un letargo eterno, nada es capaz de excitarla a pensar; por eso ocupan comúnmente los días de descanso en la beodez y el desenfreno. Por lo que hace a aquella porción de gente estéril, cuyo trabajo sirve sólo para contentar los caprichos momentáneos de los poderosos, que vende su libertad, y su persona, y que se emplea en los ministerios más serviles, todos saben cuáles son sus costumbres, y cuál su grosería. Pero donde el vicio y el libertinaje levanta más la cabeza, es en aquella clase de dueños de fondos tan opulenta, que no necesita de darles valor por sí misma, y que los da en arriendo a otros; aquí es donde el lujo, y todos los vicios que le acompañan se manifiestan con más descaro. Las ciencias y la ilustración, inseparables de la moderación y del estudio, huyen lejos de los soberbios palacios, y del turbulento ruido de los placeres de las cortes.

La clase media es solamente la que puede dar una buena educación a sus hijos, lejos de la sordidez y de la miseria, cuyos cuidados todos absorbe el de la subsistencia; lejos de los contagiosos ejemplos de la opulencia, para quien las costumbres, la austeridad, y la severidad son palabras vanas. En esta clase es donde se ve todavía no alimentar la madre a su hijo con leche extraña, y donde se vería también, si las luces estuviesen más difundidas, no confiarle el padre a maestros ni a ayos. Mis tareas serán bien empleadas, si la masa de luces se aumenta en esta estimable parte de la nación, y si se ven más hijos enseñados por sus padres, y menos niños asistentes a las escuelas^a.

La educación de los hijos es el primer deber de la paternidad. Las obligaciones naturales son siempre tan fáciles, el cumplimiento de ellas tan suave; tantos los deleites unidos a su obediencia, tantos los dolores que se siguen a su transgresión, que es cosa maravillosa, que haya tan pocos que escuchen la voz de la naturaleza. Sé muy bien que el lu-

* Tachado en el original: bien por efecto de leyes.

^a En el estado actual la concurrencia a las aulas, aun como están, es indispensable, ¿pero no sería posible hacer inútiles muchas de ellas, las de primeras letras particularmente? Las memorias que demos en esta obra satisfarán a esta cuestión.

jo, y los placeres facticios ahogan esta imperiosa voz, que el error la desconoce, y que la perversidad la impone silencio ¿pero por qué se ven tantos padres instruidos y virtuosos abandonar a los maestros o a los ayos la educación de sus hijos? ¿Si tienen por demasiado penosa la enseñanza de un niño, piensan acaso que un miserable salario hará livianos los desvelos, que se hacen insoportables al cariño paternal? La instrucción de un chico es para su padre una vena inagotable de deleites puros; para el ayo es un sinsabor continuo, y una cautividad eterna. ¡De cuántos disgustos compensan las caricias inocentes de un hijo; ¡cómo se celebra su ingenuidad, su sencillez! ¡con cuánto entusiasmo se eleva el alma del hombre a dar gracias al hacedor de todo lo criado al ver retratadas sus facciones, y duplicada su existencia! ¡Qué imagen de la divinidad lloviendo felicidades sobre sus criaturas, el espectáculo de un padre rodeado de sus hijos, colmándolos a todos de la dicha, de que su edad los hace capaces!

Los hombres ponderan la dificultad de hallar un verdadero amigo ¿pues por qué no se aplican a formarle? La infancia es una masa informe dispuesta a tomar las formas que quieran darla; la naturaleza que nos quiso privar del consuelo de encontrar un amigo verdadero en aquel tiempo en que casi apagada la vitalidad, los deleites nos fastidian, el tumulto de las pasiones se calma, el sentimiento se amortigua, y la tranquila razón ejerce pacíficamente un imperio absoluto, puso a nuestro cuidado a nuestros hijos, para que desde el primer instante de su existencia, formásemos su corazón según el nuestro. ¡De cuán inestimable don se priva voluntariamente el padre, que en vez de educar a su hijo para ser un día su fiel amigo, le confía para hacer de él, no se sabe qué, a manos extrañas! La inflexible naturaleza vengará sus leyes violadas; la vejez vendrá, con ella el disgusto del mundo, y se encontrará sin ánimo; y antes de fenecer su existencia verá desvanecerse todo lo que la hacía agradable y lisonjera.

¡Oh, si los padres y las madres de familia convencidos de que nada puede dispensarles del sagrado deber de educar su familia, se aplicasen al cumplimiento de esta obligación, qué repentino trastorno veríamos en la moral de las naciones! Estrechados los vínculos de familia desaparecería de entre los pueblos de la Europa el ignominioso egoísmo, enfermedad endémica de los estados lujerosos. El hombre que gustaría los placeres dentro de su casa, no iría a buscar desahogo en esas turbulentas concurrencias, donde, si se distrae de sus penas, es volviéndose automático. Se desterraría de nuestra lengua la ridícula palabra de *cortejo*; jímio del amor que obsequia sin rendimiento, porfía sin delicadeza y goza sin entusiasmo; en una palabra se sabría pensar y sentir.

Dije que los *padres, y las madres de familia*, porque la primera educación está casi enteramente a cargo de éstas en los hijos, y la de las hijas en todas las edades. En las memorias nuestras, que en el discurso de esta obra pensamos dar sobre la educación exponemos nuestras ideas sobre esta materia, y los lectores verán si son conformes a la naturaleza. Entre tanto insistimos sobre la necesidad de dar educación a los hijos por sí propios. ¿Podemos vernos precisados a inculcar tanto esta verdad?, ¿no se ven los muchachos recién salidos de los colegios, las niñas criadas en los conventos, o en las casas de educación, mirar con indiferencia a toda su familia?, ¿no se ve su corazón vacío esperar con ansia que la pasión a un extraño llene el hueco de él? ¿Por qué se ven correr tantas lágrimas en la familia de un honrado labrador que acaba de expirar, y tanta frialdad en el duelo de un Marqués?, ¿no será acaso porque el Aldeano ha cumplido con las obligaciones de padre, y el Marqués no ha sabido serlo? ¡Infeliz de aquel, que su padre no fue su institutor, ni su madre su ama! La suerte de ama, madre, padre y maestro le interesarán harto poco ¿y qué podrá interesarle en el mundo?

Una de las más perniciosas consecuencias (si por mejor decir no es la más triste de todas) de entregar los niños a extraños para que los eduquen son las máximas de crudeza y

de sangre, que se han hecho primeros axiomas de enseñanza en nuestra España. *La letra con sangre entra; el que te quiere bien te hará llorar*, y otros proverbios no menos crueles son las reglas porque se dirigen los maestros, a quienes unos padres que se dicen amantes de sus hijos fían la inocencia indefensa, la ingenuidad amable, el candor gracioso de la tímida infancia. La férula, el azote amargarán sus juegos inocentes; la opresión pesará sobre su cabeza desde la aurora de su vida; las primeras escenas que vean en el teatro del mundo serán espectáculos de injusticia y de ferocidad. Lo más lamentable es que estos horrores han pasado de los ayos y los maestros a los padres y a las madres, y que conformando a estas reglas su conducta piensan hacer un beneficio a los hijos que tiranizan y oprimen: tan absoluto es el imperio del error; tan fatales sus consecuencias. El principal objeto de la obra que emprendemos es desarraigar esta horrible preocupación; pero no será fuera de propósito disiparla en este discurso preliminar.

Las reglas de moral son invariables: lo que no es permitido hacer con los adultos no puede serlo con los niños. Ciertamente a nadie le ha ocurrido decir que el quitar la vida a un niño de cuatro años no sea un homicidio, como lo es quitársela a un hombre de cuarenta. Si no es permitido castigar a un hombre sin que haya cometido delito ¿cómo lo será el castigar a un chico? ¡Pero es evidente que para que haya delito es preciso que haya dolo; así el inepto es incapaz de delinquir, porque es incapaz de entender en qué consiste la moralidad de las acciones. Las penas son motivos que retraen la voluntad de obrar mal, por tanto es contra la naturaleza de la pena el imponerla cuando no ha habido voluntad de dañar. Luego para que un niño merezca castigo por sus acciones, es preciso que le sean imputables; esto es que conozca que ha obrado mal, que ha faltado a un deber. Si rompe un mueble de valor (que supongo ajeno, porque regularmente los niños pocas veces tienen algo suyo) es necesario que tenga idea de la propiedad que viola, para que se le pueda dar castigo. Si faltan al respeto a algún superior no deben sufrir pena, si no tienen conocimiento de las relaciones sociales que le han dado esta superioridad sobre ellos. Cualquiera castigo impuesto sin la evidencia de que han obrado maliciosamente, y con todos estos conocimientos, es una injusticia manifiesta.

¿Pero se puede creer de buena fe que un niño tiene idea de la propiedad; de lo mío y lo tuyo, noción tan complicada que muchos pueblos en sociedad no tienen el más remoto conocimiento de ella? ¿Castigarles, martirizarles cuando quiebran un mueble precioso, por ejemplo, no es más bien satisfacer el enojo, aplacar la avaricia, que conformarse a las reglas de la justicia esencial? ¿Azotar al niño que tutea a su maestro no es una venganza insensata de un amor propio exaltado? ¿Cómo ha de conocer las relaciones de padres e hijo, de maestro y discípulo, el que apenas sabe nombrar los objetos que satisfacen sus más urgentes necesidades?^b

Hay más: para imponer castigos a un chico, no basta que sepa que ha obrado mal; es necesario que reconozca una autoridad legítima sobre su persona en el que le impone la pena. Un homicida merece ciertamente castigo, pero ningún particular tiene autoridad para dárselo; es preciso que se le imponga la sociedad misma que ha ofendido; si cualquiera otro quisiera atentar a su persona, el asesino tendría derecho para repeler la fuerza con la fuerza. Sin indagar ahora si el derecho de corrección y tutela que la naturaleza da a los padres sobre sus hijos puede ser transferido a otra persona, o si es inherente a la del padre, es evidente que mientras el niño no reconoce este derecho como consecuencia de

^b Yo oí una vez un diálogo muy original entre un barón y un hijo suyo de tres a cuatro años de edad. «¿Cómo me llamo yo?», le preguntaba el barón. «Usted se llama papá», respondía el chico. «No, hijo mío, no digas Usted, dime Usía», replicaba el buen barón. ¡Cuántas educaciones baronales hay!

la *autoridad legítima*, que el maestro o el ayo tienen en él, toda pena es respecto de él una injusticia. ¡Cuántas circunstancias son necesarias para castigar con justicia a un niño, cuya reunión es casi imposible! Sin embargo al menor enfado del Maestro, el azote, los golpes, las privaciones de todas especies llueven sobre él.

El sentimiento de la injusticia es natural al hombre: los salvajes son tan vengativos porque estando más cerca de la naturaleza, las injurias se graban más profundamente en su corazón, y las olvidan con mayor dificultad. Los primeros castigos excitan la indignación, y la cólera de los niños, y no se consigue extinguir estos sentimientos naturales, sino quitando la energía a su alma a fuerza de golpes. Yo he conocido a algunos chicos continuamente castigados por sus padres y sus maestros; todos eran estúpidos, serviles y rateos. Podría citar a un joven de una penetración nada vulgar, que su padre le mortificaba sin cesar, y que hacia la edad de diez y nueve años pareció inepto, y fue siempre el objeto de la befa de sus condiscípulos; desde aquel tiempo su padre comenzó a tratarle como a hombre, y ha hecho progresos en las ciencias.

En la antigua Roma, donde la legislación daba a la potencia paternal una fuerza, que no ha tenido en ningún otro pueblo del mundo, ^cdonde los derechos de familia, enteramente olvidados en los códigos modernos, pasaban ya de sus justos límites, los padres eran mucho más indulgentes que nosotros. El Demea de las Adelfas que Terencio presenta como un padre austerísimo sería en los tiempos actuales suave. Los Censores quisieron notar como duro e insensible al padre de T. Manlio, porque tenía a su hijo lejos de su persona en una de sus granjas. Así las buenas costumbres corrigen las más perniciosas leyes.

Los padres más duros son siempre los hombres de peores costumbres. En todas las clases se verán siempre los más abandonados y más viciosos mortificar a sus hijos con castigos continuos. En vano el error arma del azote al padre virtuoso y tierno; la naturaleza más fuerte se le arranca de las manos. ¿Y no es preciso haber sofocado todos los sentimientos naturales, para responder con amenazas a los halagos de la inocencia, para acallar con golpes su doloroso llanto, para dar al hijo que pide pan una venenosa serpiente? Abominemos la corrupción, compadezcamos el error, y lloremos la suerte de la desventurada humanidad.

Pero se dirá ¿si no se castiga a los niños cómo nos libertaremos de sus importunidades? ¿cómo estorbaremos que hagan destrozos, que aunque sin mala intención podrían traer grandes perjuicios? Por otra parte ¿no es el medio más sencillo de que adquieran cuanto antes la idea del mal y del bien, premiarles las acciones buenas, y castigarles por las malas? Estos sofismas son tan groseros que no tienen ni siquiera algo de especioso. Las gracias, la sencillez, la ingenuidad de los niños no puede molestar sino a los corazones más corrompidos. Si algunos son verdaderamente importunos, consiste en que la condescendencia y el *mimo* los han hecho tales. Como los padres jamás se forman plan de educación, unas veces obedecen a los caprichos más insensatos de los hijos, les cumplen los gustos menos racionales, y otras les privan de los placeres más indiferentes. De esta manera los niños se hacen tercos y porfiados, y no hay otro remedio para libertarse de su indiscreción que el azote y las amenazas. Ciertas penas hay que nacen de la naturaleza misma de las acciones, y que deben sufrir los niños como consecuencias necesarias de sus imprudencias. ¿Quiebran los vidrios de su aposento? no ponerles otros; el frío y la intemperie les enseñarán a ser otra vez menos inquietos. ¿Rompen sus vasos? que beban por

^c Nulli enim alii sunt homines, qui talem in liberos potestatem habeant, qualem nos habemus. Justin. Instit. Lib. 1.º tit. de pat. potest.

un tiesto ¿hacen pedazos sus sillas? no se les pongan otras donde se sienten. Propiamente ésto no es castigarles, no es más que no remediar los males que ellos mismos se han causado. Por lo demás el último argumento sería execrable a no ser ridículo, porque es suponer que la moralidad de las acciones pende de los caprichos humanos, y no de las relaciones eternas e invariables de los seres. Si se le premia al niño por una acción buena, antes que él sepa que lo es, se da lugar a que en siendo adulto mida la bondad o perversidad de sus operaciones por las opiniones de los hombres, y lo mismo será si se le castiga por una mala, cuando él no sabe que lo es. Hablando en rigor en este raciocinio hay un miserable juego de voces, porque los niños no son capaces de actos virtuosos ni viciosos, pues que la virtud consiste en la conformidad de nuestras acciones con las reglas que nacen de la observancia de las relaciones naturales, y el vicio en la violación de estas reglas. Pero el niño que no las conoce ni puede observarlas, ni violarlas. El irreversible imperio de la opinión de los demás, aun sobre aquellos que conocen sus frágiles fundamentos, proviene en mucha parte de este principio.

Nuestro Gobierno ha conocido las fatales consecuencias de los castigos que se dan a los niños por capricho de los institutores, y ha abolido el bárbaro uso del azote y la férula en los estudios reales, y otros nuevos establecimientos. Pero como la opinión común estaba por los castigos la masa de la nación ha continuado con el antiguo método, y continuará con él mientras esta opinión no se rectifique. Por otra parte en las escuelas públicas habrá siempre un vicio esencial, mientras se confunda la *instrucción* o *enseñanza* con la *educación* o *institución*. La primera puede estar a cargo de los maestros, la segunda debería estar al de los padres de familia. Explicaremos nuestras ideas sobre esta materia.

Ciertamente para ser buen padre no hace falta ser filósofo, mucho menos poseer la ciencia universal. Una cabeza libre de preocupaciones groseras, un corazón recto bastan para cumplir con todas las obligaciones de este estado. Ni es posible que un solo hombre instruya a cualquiera que quiera adquirir un mediano saber, en la vastísima extensión que tienen actualmente las ciencias. Por consiguiente los padres deben fiar a extraños la instrucción de sus hijos, pero nunca encargarles de su educación. En una palabra los maestros son necesarios, los ayos perniciosos.

Las escuelas de Química, Astronomía, Botánica y Mineralogía establecidas en la Corte me parece que son las únicas que se limitan a la enseñanza, y que no se meten en la institución. El Maestro explica, los discípulos escuchan; no hay conferencia, lecciones, argumentos, voces ni pedantería. A esto deberían ceñirse las funciones del Catedrático en todas las demás aulas, y al fin del curso se debería proceder al examen de los que quisiesen sufrirlo, y de aquellos para cuya carrera se requiriese la ciencia que en aquella aula se enseñara. Pero los más de los maestros hablan en sus cátedras de mil cosas que no les incumben, tratan con poco decoro a sus discípulos, afectan una superioridad extravagante; y este vicio se halla en todos ellos, desde el preceptor de primeras letras del más infeliz lugarejo, hasta el Catedrático de prima de la Universidad mayor del reino.

La institución es la formación del corazón y la razón del hombre, la instrucción es la exornación y el cultivo de su entendimiento. A la primera pertenece echar las semillas de las virtudes, desarraigar aquellas preocupaciones destructoras que se oponen derechamente a la felicidad del individuo, impedir que se dé asenso a las proposiciones que no se hayan examinado bien, y sobre todo hacer al hombre sensible, honrado y bueno. Los principios fundamentales de la religión hacen evidentemente parte de la educación, o la institución. Necesarios en nuestro sistema de creencia para hacer feliz al hombre en esta vida, y bienaventurado en la venidera, ningún padre puede dispensarse de dar a sus hijos las nociones de religión precisas para conseguir estos objetos. Pero una teoría más profun-

da, no conocimiento más vasto de esta misma religión, la historia de ella, el examen de los documentos que afianzan su verdad, y su origen celestial, todo esto pertenece a la instrucción, o enseñanza.

En esta obra no nos ceñiremos a tratar de la educación tomada en un sentido tan poco extenso, como el que aquí la damos; hablaremos también de la instrucción o enseñanza. En efecto debiéndose componer esta biblioteca de los extractos o traducciones de las mejores obras que sobre educación privada han escrito antiguos y modernos, bien se echa de ver que no habiendo ocurrido hasta ahora a ninguno hacer con claridad la distinción que hemos apuntado, y que desenvolveremos mejor en una de nuestras memorias que saldrá en el curso de esta biblioteca, es forzoso que muchas veces hayan confundido lo que era peculiar de una con la otra. Nosotros nos abstendremos de extractar todo lo que sea de educación pública, porque ya hemos dicho que en los Estados modernos la juzgamos totalmente impracticable. Por ello no extrañarán los lectores hallar en ella extractados pocos autores de la antigüedad, porque casi todos, si se exceptúa Quintiliano, hablaron de educación pública, y sus excelentes preceptos no pueden acomodarse ni a la institución, ni a la instrucción privada. ¿Qué aprovecha la admirable institución de la república de Platón a las naciones Europeas? ¿no las podría decir el que las recordara sus preceptos: *Virtutem videant, intabescantque relictæ*?

En los extractos u obras que demos no guardaremos el orden cronológico, que en esta materia nos parece enteramente inútil. Comenzaremos nuestra biblioteca por la traducción de la educación de los niños de Locke, no obstante que hayamos de dar después otras obras anteriores, el extracto de los pensamientos de Quintiliano sobre el modo de enseñar por ejemplo. Por lo que hace a la educación de las niñas extractaremos las mejores obras que hay sobre esta materia, y al fin de nuestra biblioteca daremos el extracto de cuanto han pensado los hombres más sabios y más piadosos sobre la educación religiosa. En el contexto de ella insertaremos nuestras memorias sobre educación donde nos parezca lugar más oportuno.

AHN. Sección Estado. Leg. 3.215, n.º 236.

2. BIBLIOGRAFIA SOBRE HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

MERCEDES VICO MONTEOLIVA
Universidad de Málaga

- AGUILAR PIÑAL, F.: La encuesta universitaria de 1789, *Hispania*, n.º 32, Madrid, 1972.
- AGUILAR PIÑAL, F.: *La Universidad de Sevilla en el siglo XVIII*, Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones, 1969.
- AGUILAR PIÑAL, F.: *Los comienzos de la crisis universitaria en España (Antología de textos del siglo XVIII)*, Madrid, EMESA, 1967.
- AGUILAR PIÑAL, F.: «Planificación de la enseñanza universitaria en el siglo XVIII español» (A Spanish University Curriculum in the Eighteenth Century), *Cuadernos Hispano-americanos*, 268 (1972), 26-47, oct.
- AJO GONZÁLEZ DE RAPARIEGOS Y SÁINZ DE ZÚNIGA, C. M.^a J.: *Historia de las Universidades Hispánicas*, Madrid, C.S.I.C., 1957.
- ALBAREDA, J. M.: *Creación de Facultades universitarias y producción científica en el siglo pasado*, Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones, 1950.
- ALCÁZAR MEDINA, C.: *Los comienzos de la crisis universitaria en España* (Antología), Madrid, Magisterio Español, 1967.
- ALCOCER MARTÍNEZ, M.: *Historia de la Universidad de Valladolid*, Valladolid, Imprenta Castellana, 1918-1931.
- ALVAREZ DE MORALES, A.: *Génesis de la Universidad española contemporánea*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1972.
- ALVAREZ DE MORALES, A.: *La Ilustración y la Reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII. Estudios de Historia de la Administración*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1971.
- ALVAREZ DE MORALES, A.: *Historia de las instituciones españolas*, Madrid, Edersa, 1982.
- ALLER, R. M.^a: *La política en la Universidad española*, Madrid, Doncel, 1975.
- ANALES: *Anales de la Universidad de Oviedo*, Oviedo, Adolfo Brid, 1902.
- ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA: «Fundación "San Pablo-Na Monforta"». Vol. XXIV, curso 1950-51, Cuaderno II, p. 121.
- ANDRÉ, E. L.: «La Universidad española contemporánea», *Revista Contemporánea*, Año XXV, n.º CXX, 1900.
- ARAUJO Y GÓMEZ, F.: *La Universidad y la escuela. Organización comparada de las instituciones universitarias*, Madrid, Rafael Gómez Menor, 1903.
- ARCO, R. del: *Memorias de la Universidad de Huesca*, Zaragoza, Pedro Carra, 1912.
- AZCÁRATE, P. de: «Efemérides del siglo XIX. Los sucesos universitarios de 1884», *Boletín de la Academia de la Historia*, Tomo CLX (1967).
- AZCÁRATE, P. de: *La cuestión universitaria, Epistolario de Francisco Giner, G. Azcárate y Nicolás Salmerón*, Madrid, Tecnos, 1967.

- BARRACHINA-ESTEBAN, P.: «Figura jurídica del Colegio "Corpus Christi" de Valencia a través de sus fuentes», *Revista Española de Derecho Canónico*, 17 (1947), pp. 439-489.
- BARREIRO FERNÁNDEZ, J. R.: «Los comienzos de la reforma del Colegio de Fonseca en 1748-51 y su incidencia en la primera reforma universitaria española», *Liceo Franciscano*, enero-diciembre, 82, 83, 84 (1975), pp. 215-233.
- BAYEN, M.: *Histoire de Universités*, París, PUF, 1973. (Ed. española: Oikos-Tau, Barcelona, 1978).
- BELTRÁN DE HEREDIA: «La teología en nuestras Universidades del Siglo de Oro», *Analecta Calasancia Tarraconensia, Rev. Cienc. Has. Ecclícas*. Vol. XIV, 1941.
- BELTRÁN DE HEREDIA: *La Universidad de Palencia* (Séptima Conferencia de la Semana Pro-Eclesia et Patria de Palencia), Palencia, 1934.
- BERNAD MAINAR, J. E.: *Pasado, presente y futuro de la autonomía universitaria española*, Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, 1974.
- BOIX, V.: *Historia de la ciudad y reino de Valencia*, Valencia, Benito Monfort, 1845.
- BONILLA SAN MARTÍN, A.: *La vida corporativa de los estudiantes en sus relaciones con la Universidad*, Madrid, 1914.
- BORONAT Y BARRACHINA, P.: *El Beato Juan de Ribera y el Real Colegio del Corpus Christi*, Valencia, Vives, 1904.
- BORRÁS I FELIU, A.: *Bases económicas del Collegi de Sant Pau de Valencia durant el segle XVI*. Tirada aparte de VIII Congreso de Hacienda de la Corona de Aragón, tomo III, vol. II, Valencia, Sucesor de Vives Mora, 1973.
- BURILLO, J.: *La Universidad actual, en crisis. Antología de textos de 1939 a 1968*, Madrid, Magisterio Español, 1968.
- BUYLLA, A.: «La Universidad de Oviedo en la actualidad», *BILE*, 508 (1902), pp. 206-210.
- CABANELAS RODRÍGUEZ, D.: *La Abadía del Sacro-Monte*, Granada, Publicaciones del Patronato de la Alhambra, 1974.
- CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Rialp, 1962.
- CALERO PALACIOS, M. C.: *La enseñanza y educación en Granada bajo los Austrias*, Granada, Diputación Provincial de Granada, 1981.
- CALLEJA, D.: *Bosquejo histórico de los colegios seculares de la Universidad de Alcalá de Henares*, Madrid, Hijos de M. G. Hernández, 1900.
- CALLEJA, D.: *Breves noticias históricas de los colegios y conventos de religiosos incorporados a la Universidad de Alcalá de Henares*, Madrid, Hijos de M. G. Hernández, 1901.
- CAMPO URBANO, S. del: «Para la democratización de la enseñanza superior en España», *Revista de la opinión Pública*, 12 (1968).
- CANDELA Y PLÁ, M.: «Los orígenes y desarrollo de la Extensión Universitaria en Valencia». *Diario Mercantil Valenciano* 2, Valencia 27 de octubre, 1902.
- CANELLA Y SECADES, F.: *Historia de la Universidad de Oviedo y noticias de los establecimientos de enseñanza de su distrito*, Oviedo, Imp. Flórez, 1903.
- CARDONER I PLANAS, A.: *Historia de la Medicina a la Corona d'Aragó (1162-1479)*, Barcelona, Scientia, 1973.
- CÁRCEL ORTÍ, V.: «Decadencia de los estudios eclesiásticos en la España del siglo XIX», *Hispania Sacra*, 33 (1981), pp. 19-92.
- CÁRCEL ORTÍ, M.^a M.: «El Colegio de la Purificación de Valencia y sus estatutos», *Escritos del Vedat*. Vol. VIII, Valencia (1978).
- CARRERA PUJAL, J.: *La Universidad, el Instituto, los colegios y las escuelas de Barcelona en los siglos XVIII y XIX*, Barcelona, Bosch, 1957.

- CARRERAS Y ARTAU, T.: *La Universidad Autónoma de Barcelona y el Patronato Universitario*, Barcelona, Servicio de Publicaciones, Universidad, 1933.
- CLARKE, M. L.: *Higher education in the ancient World*, London, Routledge and Kegan Paul, 1971.
- COLEGIO: *Colegio Mayor Hispano-Americano de Sevilla*, Madrid, Hispania, 1924.
- COROLEU E INGADA, J.: *El Ateneo barcelonés 1860-1889*, Barcelona, Luis Tasso, 1889.
- COROLEU E INGADA, J.: *La cuestión Universitaria. Documentos coleccionados por Manuel Ruiz de Quevedo referentes a los profesores separados, dimisionarios y suspensos*, Madrid, Imprenta de Aurelio J. Alaria, 1876.
- CUADERNOS PARA EL DIÁLOGO, La Universidad. Número V extraordinario. Madrid, 1967.
- CUESTA GUTIÉRREZ, L.: «La Universidad gallega: su pasado, su presente y su porvenir», Santiago de Compostela, *Boletín de la Universidad* (1930).
- CHACÓN, P.: «Historia de la Universidad de Salamanca» (1569), *Seminario Erudito*, Valladares Sotomayor, Madrid, 1789.
- DÁVILA, M.: *Reseña histórica de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Servicio de Publicaciones, Universidad, 1914.
- DE LA TORRE Y DEL CERRO, A.: *Precedentes de la Universidad de Valencia*, Valencia, Imp. hijo de F. Vives Mora, 1926.
- DELEITO Y PIÑUELA, J.: «“El Colegio de San Pablo” y el de “Na-Monforta”», *Anales de la Universidad de Valencia*. Vol. IV (1923-1924). Valencia, Hijo de F. Vives Mora, 1924.
- DELEITO Y PIÑUELA, J.: «La vida de la Universidad de Valencia desde 1919 a 1925», *Anales de la Universidad de Valencia*, años 1923-24, vol. IV, Cuadernos 31-32, p. 379.
- DELGADO CRIADO, B.: *El Cartulario del Colegio universitario de Santa María de Lérida (1376-1564)*, Barcelona, Departamento de Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, 1982.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ARCHIVOS Y BIBLIOTECAS: *La investigación científica universitaria en el umbral de 1973*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1973.
- DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN: *Directrices de la política universitaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1974.
- EDUCACIÓN: *Universidad y mundo estudiantil. Documentación*, Madrid, Comisaría para el S.E.U., Centro de Documentación, 1968.
- EL COLEGIO MAYOR DE LA PRESENTACIÓN: *Homenaje en el IV Centenario de su fundación*, Valencia, «Hemeroscopea Ediciones», 1950.
- ENTRAMBASAGUAS, J. de: *Grandeza y decadencia de la Universidad Complutense*, Madrid, Artigrafía Tuzán, 1972.
- ESCOBERO, G. y ALBERU, J.: *La Universidad de Canarias. Apuntes para su historia desde su primera fundación en 1701 hasta el presente*, Madrid, 1928.
- ESCOLANO: *Década primera de la Historia de la Ciudad y Reino de Valencia*, Valencia, Pedro Patricio Mey, 1610-11.
- ESCOLANO BENITO, A., GARCÍA CARRASCO, J. y PINEDA ARROYO, J. M.^a: *La investigación pedagógica universitaria en España. Estudio histórico-documental (1940-1976)*, Salamanca, I.C.E., 1980.
- ESPAÑA LLEDÓ, J.: *La enseñanza oficial de la Filosofía en España desde el año de 1867*, Madrid, Hernando y Cía., 1900.
- ESPERABÉ ARTEAGA, E.: *Historia pragmática e interna de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, 1914.
- ESTEBAN MATEO, L.: *Catedráticos Eclesiásticos de la Universidad valenciana del siglo XVI*, Salamanca, 1976.

- ESTEBAN MATEO, L.: «El Rector Blasco y la reforma universitaria de 1787 en Valencia», *Saitabi*, 23 (1973), pp. 89-101.
- ESTEBAN MATEO, L.: «Juan Lorenzo Palmireno: Humanista y Pedagogo», *Perficit*, vol. II (segunda serie), 95 (mayo, 1976), pp. 76-89.
- ESTEBAN MATEO, L.: «La enseñanza de la teología en las Universidades españolas. La Ilustración valenciana», *Cuadernos de Historia de la Teología*, Instituto Francisco Suárez del C.S.I.C., Madrid, 24 (1981).
- ESTEBAN MATEO, L.: «“O Seculo das luces” y la “Ilustración Valenciana”», *Saitabi*, 24 (1974), pp. 13-30.
- ESTEBAN MATEO, L.: *Vertiente reformista de los Estudios Universitarios en la segunda etapa de la Ilustración Valenciana*, Valencia, Valor, 1972.
- ESTORNES, J.: *Los vascos y la Universidad*, San Sebastián, Auñamendi, 1968.
- FEBRERO LORENZO, A.: *La pedagogía de los Colegios Mayores en el Siglo de Oro*, Madrid, C.S.I.C., 1960.
- FERNÁNDEZ CONDE: *España y los Seminarios Tridentinos*, Madrid, C.S.I.C., 1948.
- FERNÁNDEZ Y GONZÁLEZ, F.: *Reseña histórica... de la apertura de la Universidad Central en el curso académico de 1875 a 1876*, Madrid, 1876.
- FLETCHER, B.: *Universities in the Modern World*, Oxford, Pergamon Press, 1968.
- FLORES, R.: «Origen de los Estudios de Castilla, especialmente los de Valladolid, Palencia y Salamanca», *Colección de Documentos inéditos para la Historia de España*, vol. XX, Madrid, 1852.
- FONTÁN, A.: *Los católicos en la Universidad española actual*, Madrid, Rialp, 1961.
- FRAGUAS FRAGUAS, A.: «La vida Colegial Compostelana, los hombres y las Instituciones», *Liceo Franciscano*, enero-diciembre, 82-83-84 (1975), pp. 189-214.
- FUENTE, V. de la: *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*, Madrid, Viuda e Hija de Fuentenebro, 1884.
- FUENTE, V. de la: *La enseñanza tomística en España. Noticia de las Universidades, Colegios y Academias tomistas, con las fundaciones de ellas y sus cátedras principales*, Madrid, Viuda e Hija de Fuentenebro, 1874.
- GALLEGO BARNES, A.: «La Constitución de 1561: contribución a la Historia del Studi General de Valencia», *Estudios*, 1972 (1), pp. 43-84.
- GARCÍA MARTÍNEZ, S.: *Los estudios clásicos en Valencia durante el siglo XVI*, Valencia, Imprenta Sucesor de Vives Mora, 1973.
- GARCÍA MELERO, J.: *Discurso crítico político sobre el estado de literatura en España y medios de mejorar las Universidades y Estudios del Reino*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1974.
- GIBERT, R.: «Bibliografía sobre Universidades Hispánicas. Complemento a Rashdall, 11.º, 1936», *Congreso Internacional de Ciencias Históricas*, Moscú, 23 de agosto de 1970.
- GIL DE ZÁRATE, A.: *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1855.
- GINER DE LOS RÍOS, F.: *Obras Completas*, Madrid, La Lectura, 1920-28.
- GINER DE LOS RÍOS, F.: *La Universidad Española*, Madrid, La Lectura, 1916.
- GINER DE LOS RÍOS, F.: *Pedagogía universitaria*, Barcelona, Guinart y Pujolar.
- GINER SAN ANTONIO, M.: *Universidad Literaria de Valencia. Crónica del IV Centenario de su fundación*, Valencia, Est. Tipográfico Domenech, 1906.
- GINER Y PARTAGÁS, J.: *Lo que es y lo que debería y podría ser la enseñanza en nuestra Facultad de Medicina*, Barcelona, Imp. J. Jesús y Roviralta, 1898.
- GÓMEZ CENTURIÓN, J.: *Jovellanos y los Colegios de las Ordenes Militares de la Universidad de Salamanca. Colección de documentos...*, Madrid, Tip. Fortanet, 1913.
- GÓMEZ GARCÍA, M.^a N.: «El real decreto y la circular del Marqués de Orovio de 1875: re-

- percusiones en el claustro universitario y la prensa de Sevilla», *Rev. Historia de la Educación*, 2, Salamanca (1983), pp. 325-337.
- GÓNGORA, D. I. de: *Historia del Colegio Mayor Santo Tomás de Sevilla*, Sevilla, Imp. de I. Rasco, 1890.
- GONZÁLEZ POSADA Y BIESCA: *Política y enseñanza. Política pedagógica. La reforma de la primera enseñanza. La segunda enseñanza. La Universidad. Programas y textos y exámenes. Educación popular. Notas pedagógicas*, Madrid, Edit. Jorro, 1904.
- GUTIÉRREZ ZULUAGA, I.: «Reforma de la Enseñanza en la Ilustración valenciana: el plan de estudios de 1787», *Primer Congreso de Historia del País Valenciano*, Universidad de Valencia, 1976.
- HAZAÑAS Y LA RÚA, J.: *Maese Rodrigo Fernández de Santaella. Fundador de la Universidad de Sevilla*, Sevilla, Imp. Papelería Sevillana, 1900.
- HAZAÑAS Y LA RÚA, J.: *Discurso leído en la Universidad literaria de Sevilla con motivo de la inauguración del curso académico 1907-1908*, Sevilla, Imp. Papelería Sevillana, 1907.
- HERNÁNDEZ Y FAJARNES, A.: *La Universidad ante la patria*, Zaragoza, Imprenta de la Viuda de Ariño, 1899.
- HINOJOSA MONTALVO, J.: «Acerca de su pregón del Estudio General en 1380», *Ligarzas*, Valencia (1957), vol. 7, pp. 167-170.
- HOROWITZ, M. A.: «The University system in Spain: Analysis of structure», *Higher Education*, vol. 3, n.º 3, Amsterdam (1974).
- HUARTE Y ECHENIQUE, A.: *Los Colegios Universitarios en tiempos del Cardenal Mendoza*, Toledo, 1929.
- IBARRA Y RODRÍGUEZ, E.: *El fuero universitario*, Madrid, 1930.
- JARA ANDREU, A.: *Derecho natural y conflictos ideológicos en la Universidad española (1750-1850)*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1977.
- JIMÉNEZ, A.: *Historia de la Universidad española*, Madrid, Alianza, 1971.
- JIMÉNEZ, A.: *Selección y Reforma. Ensayo sobre la Universidad renacentista española*, México, F.C.E., 1944.
- KAGAN, R.: *Universidad y sociedad en la España moderna*, Madrid, Tecnos, 1981.
- LAPRESA MOLINA, E.: «La bula fundacional de la Universidad de Granada», *Boletín de la Universidad*, 14, Granada (1932).
- LAPUYA, I.: *La Universidad de Salamanca y la cultura española en el siglo XIII*, París, 1900.
- LÁSCARIS COMNENO, C.: *Colegios Mayores*, Madrid, Magisterio Español, 1952.
- LATORRE, A.: *Universidad y sociedad*, Barcelona, Ariel, 1964.
- LÁZARO E IBIZA, B.: *Discurso leído en la Universidad Central en la solemne inauguración del curso académico de 1902 a 1903*, Madrid, Imprenta Colonial, 1902.
- LEDO Y EGUIARTE, E.: *Discurso leído en la Universidad de Valladolid en la solemne inauguración del curso académico de 1903 a 1904*, Valladolid, Tipografía y Casa editorial Cuesta, 1903.
- LIBRO del estudiante de la Universidad de Madrid, Madrid, S.P.U., 1934.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L.: *El futuro de la Universidad*, Madrid, Taurus, 1963.
- LÓPEZ GARCÍA, M.: «D. Pedro de Castro y la Universidad de Granada», *Boletín de la Universidad de Granada*, vol. XXXV, 109-110 (1974-75).
- LÓPEZ MEDEL, J.: *La Universidad española. Estudio socio-jurídico*, Madrid, C.S.I.C., 1967.
- LLADONOSA, J.: *Humanisme i reformes a l'estudi general de Lleida durant el segle XVI*, Valencia, Imprenta sucesor de Vives Mora, 1973.

- LLAVERO, F.: *La repoblación cerebral de España. Sociedad y Universidad*, Madrid, Paraninfo, 1962.
- MARTÍN, I.: *Las Universidades de la Iglesia. Su fundamento y oportunidad. El problema de su creación en España*, Madrid, Euroamérica, 1958.
- MARTÍN PALMA: *La Abadía del Sacro-Monte*, Granada, Universidad, 1979.
- MARTÍN VILLA, A.: *Reseña histórica de la Universidad de Sevilla y descripción de su Iglesia*, Sevilla, Imp. Sevilla, 1886.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, S.: *La enseñanza universitaria. Demostración de que fue grande mientras fue libre*, Salamanca, 1884.
- MARTÍNEZ LUMBRERAS, F.: *Una fundación granadina. Historia del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago*, Granada, Tipografía Guevara, 1915.
- MAYANS Y SISCAR, G.: *Informe al Rei sobre el Methodo de enseñar en las Universidades de España*. Presentación y Transcripción por G. Zuluaga, I. y Esteban Mateo, L., Valencia, Bonaire, 1974.
- MAYORDOMO PÉREZ, A. Y RUIZ RODRIGO, C.: *La Universidad como problema en los intelectuales regeneracionistas*, Valencia, Universidad de Valencia, 1982.
- MEILÁN GIL, J. L.: *Los planes universitarios de enseñanza en la España contemporánea*, Madrid, ENAP, 1970.
- MELON, P.: *L'enseignement supérieur en Espagne*, París, A. Colin, 1898.
- MELÓN FERNÁNDEZ, S.: *Un capítulo en la historia de la Universidad de Oviedo (1883-1910)*, Oviedo, 1963.
- MEMORIA *Curso 1933-34*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1934.
- MEMORIA *de la Universidad popular de Segovia, correspondiente a los cursos de 1920 y 1921*, Segovia, La tierra de Segovia, 1922.
- MIGUEL, A. de: *Diagnóstico de la Universidad*, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1973.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estatutos provisionales de las Universidades*, Madrid, MEC, 1971-1973.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Planes de estudios vigentes en las Universidades españolas*, Madrid, MEC, 1968.
- MONTEJO ROBLEDO, B.: *La enseñanza de la Medicina en España*, Madrid, Academia Médico Quirúrgica Española, 1881.
- MONTEL Y NADAL: *Historia de la Universidad de Granada*, Granada, Imp. Indalecio Ventura, 1877.
- MURO OREJÓN, A.: *Breve síntesis histórica de la Universidad de Sevilla*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1973.
- MURÚA Y VALERDI, A.: *La Universidad Vasca*, Barcelona, 1917.
- NAVARRO MIRALLES, L. J.: «Memorial y llevados de toda la renta y de todos los censales de la Universitat del Studi de Tarragona (1572-1581)», *Universitas Tarraconensis*, vol. I (1976), pp. 65-82.
- OCA, M.: *Las carreras civiles y militares en España. Estudios, gastos y porvenir que ofrecen*, Madrid, Fernando Fe, 1914.
- OLLERO Y TÁSSARA, A.: *Universidad y Política. Tradición y secularización en el siglo XIX*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1972.
- ONÍS Y SÁNCHEZ, F. de: *Universidad Literaria de Oviedo. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1912-13*, Oviedo, Establecimiento Tipográfico, 1912.
- ORLANDIS, J.: *La crisis de la Universidad en España*, Madrid, Rialp, 1966.
- OROZCO DÍAZ, E. Y BERMÚDEZ PAREJA, J.: *La Universidad de Granada desde su fundación hasta la rebelión de los Moriscos*, Granada, Universidad, 1958.
- ORTEGA BERENGUER, E. Y DE MATEO AVILÉS, E.: «Los intentos de creación de una Univer-

- sidad en la Málaga del siglo XIX», *Rev. Baética*, n.º 6. Universidad de Málaga (1984), pp. 413-440.
- ORTEGA Y GASSET, J.: «Misión de la Universidad», *Revista de Occidente*, Madrid, 1975.
- OTERO AENLLE, E.: «La Universidad y el Plan de Desarrollo Económico-social», Madrid, *Revista de Economía* (1966).
- ORTÍ Y FIGUEROLA, F.: *Memorias históricas de la fundación y progresos de la Insigne Universidad de Valencia*, Madrid, Antonio Marín, 1730.
- PAGDEN, A.: *The «School of Salamanca» and the «Affair of the Indies»*, *Histo. of Universities* (Great Britain), 1981.
- PALANCA, A.: «La Universidad de Valencia en el primer decenio del siglo XVI», *Rev. Saitabi* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valencia, n.º XVIII (1968).
- PALANCA PONS, A.: *Historia de la Universidad durante los reinados de Carlos V y Felipe II (1515-1598)*, Valencia, Imprenta Sucesor de Vives Mora, 1973.
- PALOMEQUE TORRES, A.: *Los estudios universitarios en Cataluña bajo la reacción absolutista y el triunfo liberal hasta la reforma de Pidal (1824-1845)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras, 1974.
- PAREJA GARRIDO, J.: *La enseñanza de la Medicina en España*, Granada, Imp. López Guevara, 1911.
- PARRA GARRIGUES, P.: *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid*, Madrid, Gredos, 1956.
- PEDROSA Y LUQUE, C.: *Libro que contiene todo lo que toca a la Real Universidad, Estudio General... desta unidad de Sevilla sita en el Colegio Mayor de Santa M.ª de Jesús*, Sevilla, Imp. Juan Francisco de Blas, 1864.
- PELÁEZ ORTIZ, C.: *El clero en la Historia de Palencia y la Universidad de Palencia*, Palencia, 1881.
- PÉREZ BUENO, F.: *Universidad literaria de Oviedo. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1905 a 1906*, Oviedo, Adolfo Brid, 1905.
- PESET REIG, J. L.: *El plan de estudios del 22 de diciembre de 1786 y la enseñanza universitaria en Valencia por Mariano Peset Reig...*, Madrid, V Congreso Nacional de Historia de la Medicina III, 1969.
- PESET, M.: *Gregorio Mayans y la Reforma Universitaria. Idea del nuevo método en la enseñanza de las Universidades de España (1767)*, Valencia, 1975.
- PESET, M. y J. L.: *La Universidad española en los siglos XVIII y XIX. Despotismo Ilustrado y Revolución Liberal*, Madrid, Taurus, 1974.
- PESET, M.: «Los gastos públicos de enseñanza en España (1842-1875), una rectificación de datos anteriores», *Hispania*, 39 (143) (1979), pp. 671-683.
- PEREÑA Y VICENTE, L.: *La Universidad de Salamanca, forja del pensamiento político español del siglo XVI*, Madrid, 1954.
- PÉREZ APARICIO, C.: *La Universidad de Valencia durante la Guerra de Sucesión*, Madrid, V Congreso Nacional de Historia de la Medicina III, 1969.
- POSADA, A.: «Una institución universitaria», *BILE*, año XXI, n.º 450, Madrid (1897).
- POSADA, A.: «El problema universitario», *La España Moderna*, año XII, n.º 142, oct. (1900).
- RAMOS LÓPEZ, J.: *El Seminario y Colegio del Sacro-Monte de Granada*, Madrid, Manuel G. Hernández, 1883.
- REYNA, A.: «Reforma Silió de autonomía universitaria», *Revista de Educación*, año XXI, 227-228. Madrid, MEC (1973).
- RIBA Y GARCÍA, C. de la: *El antiguo Patrimonio de la Universidad de Valencia*, Valencia, Vives Mora, 1923.

- RIESCO TERRERO, A.: *Proyección histórico-social de la Universidad de Salamanca a través de sus Colegios (siglos XV y XVI)*, Salamanca, Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1970.
- RIVAS Y RUIZ, L.: *La enseñanza Superior en España*, Madrid, Imp. del Asilo de Huérfanos del Sagrado Corazón de Jesús, 1898.
- ROBLES, L.: *La Universidad de Valencia*, Valencia, Amibar, 1977.
- ROBLES, L.: «Tomás Durán, O.P., primer catedrático de matemáticas de la Universidad de Valencia (1503)», *Saitabi*, vol. XXVI (1936), pp. 13-262, Valencia.
- ROBRES, R.: «El Patriarca Ribera, la Universidad de Valencia y los Jesuitas», *Hispania*, n.º LXIX (octubre-diciembre, 1957), p. 510. Museo y Colegio del Patriarca. Valencia.
- RODRÍGUEZ CARRACIDO, J.: *Discurso leído en la Universidad Central en la solemne inauguración del curso académico de 1887 a 1888 (Título: Estado de la enseñanza de las ciencias experimentales en España)*, Madrid, Tip. de Gregorio Estrada, 1887.
- RODRÍGUEZ CARRACIDO, J.: *Lucubraciones sociológicas. Discursos universitarios (Reorganización de la Universidad. Bases de la organización universitaria. El regionalismo en la Universidad...)*, Madrid, Imp. de la Vda. de M. Minuesa de los Ríos, 1893.
- RODRÍGUEZ DOMÍNGUEZ, S.: *Renacimiento universitario salmantino a finales del siglo XVIII*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1979.
- ROUCEK, J. S.: «Colleges and Universities in Spain today», *The Cath. Educ. Rev.* vol. LIII, n.º 5, Washington (1955).
- ROYO CAMPOS, Z.: *El Insigne Colegio del Sacro-Monte y la Universidad de Granada*, Granada, Prieto, 1951.
- RUBIO, J.: *La enseñanza superior en España. Cuatro estudios sobre la situación actual*, Madrid, Gredos, 1969.
- RUBIO Y BORRAS, M.: *Motines y algaradas de estudiantes en las Universidades de Barcelona y Cervera*, Barcelona, Estudio, 1914.
- RUIZ DE QUEVEDO, M.: *Cuestión Universitaria. Documentos coleccionados por... referentes a los profesores separados*, Madrid, Imp. de Aurelio J. Aralia, Vetusta, 1934.
- RUPÉREZ, P.: «La cuestión universitaria y la Noche de San Daniel», *Cuadernos para el Diálogo*, Madrid (1975).
- SÁINZ DE ROBLES, F. C.: *Esquema de una historia de las Universidades españolas*, Madrid, Aguilar, 1944.
- SALA BALUST, L.: *Constituciones, Estatutos y Ceremonias de los Antiguos Colegios Seculares de la Universidad de Salamanca*, Salamanca, Historia de la Universidad, 1962.
- SAN MARTÍN, J.: *La Antigua Universidad de Palencia*, Madrid, Más allá, 1942.
- SÁNCHEZ DE LA NIETA SANTOS, D.: *La Universidad del Almagro. Tres siglos de actividad (1574-1824)*, Ciudad Real, Museo de Ciudad Real, Prado 2, 1982.
- SÁNCHEZ DE TOCA, J.: *La libertad de enseñanza y la Universidad de Oñate*, Madrid, Hijos de M. G. Hernández, 1895.
- SÁNCHEZ GRANJEL, L.: «Panorama de la Medicina Española durante el siglo XVIII», *Rev. Universitaria*, IX, Madrid (1960).
- SANCHÍS GUARNER, M.: *La Ciutat de Valencia. Síntesis d'Historia i de Geografia urbana*, Valencia, Cercle de Belles Arts, 1972.
- SAN JULIÁN, S. G. de: «Freedom and Political Power in the Spanish University: The Democratic Movement under Francoism», *Western European Education*, v. 10, n.º 3 (1978), pp. 5-65, Fall.
- SANTIAGO DE CIVIDANES, M.: *Costumbres escolares de las Universidades en el Siglo de Oro*, Avila, 1932.
- SANZ Y FLORES, P.: *Historia del Colegio y Universidad de Gandía por... 20 abril (sic)*

1889. Introducción por José Camarena Mahiques, Reimpr. S. L. Gandía, Impr. Martínez S., 1970.
- SARRAILH, J.: *La España Ilustrada de la segunda mitad del siglo XVIII*, México, F.C.E., 1957.
- SATRÚSTEGUI ZUBELDIA, J. M.: *Ordenanzas de la Universidad del Valler de Burunda*, Pamplona, Aranzadi, 1982.
- SELA, A.: *Extensión Universitaria. Memorias correspondientes a los cursos 1898 a 1899*, Madrid, Victoriano Suárez, 1910.
- SELA, A.: *Universidad de Oviedo. Extensión Universitaria. Memorias correspondientes a los cursos 1898 a 1909*, Madrid, 1916.
- SELA, A.: *La misión moral de la Universidad*, Madrid, Fortanet, 1893.
- SELA, A.: *Universidad de Oviedo. Extensión Universitaria*, Madrid, Imp. Ibérica de E. Maestre, 1910.
- SELA, A.: «Fin y organización de las Universidades», *BILE*, 533 (1904), p. 232.
- SINDICATO NACIONAL DE ENSEÑANZA: *Reforma y expansión universitaria*, Madrid, Gráficas Ema, 1968.
- SOARES, L. R.: «O insolito Doutouramento de Pedro Margallo em Valhadolide (1517)», *Anais da Acad. Portuguesa da Hist. Portugal*, 25 (1979), pp. 85-157.
- SOLDEVILA, F.: *Barcelona sense Universitat i la restauració de la Universitat de Barcelona (1714-1837)*, Publicaciones del Seminario d'Historia, IV, Barcelona, 1938.
- TEIXIDOR, J.: *Estudios antiguos y modernos del reino de Valencia*, A.M.V., B.S.M., 1903.
- TEIXIDOR Y TRILLES, J.: *Memoria de algunos insignes catedráticos de la Universidad de Valencia*, A.M.V., B.S.M.
- TORRE Y EL CERRO, A. de la: «La Universidad de Alcalá. Datos para su historia. Cátedra y Catedráticos desde la inauguración del Colegio de S. Ildefonso hasta S. Lucas de 1519», Madrid, *Rev. de Archivos* (1910).
- TORRE Y DEL CERRO, A.: *Los estudios de Alcalá de Henares anteriores a Cisneros*, Madrid, R. 2868(A.R.V.), F. Caja 8 bis/37/TOR. (1952).
- TORRES CAMPOS, R.: *Fin y organización de las Universidades*, Madrid, Imp. de la Revista de Legislación, 1903.
- TOVAR, A.: *Universidad y educación de masas. Ensayo sobre el porvenir de España*, Barcelona, Ariel, 1968.
- TURIN, Y.: «Le problème universitaire et la Revolution de 1868 en Espagne», *Rev. d'histoire Moderne et Contemporaine*, France, 18 (2) (1971), pp. 282-295.
- UNAUMUNO, M. de: *De la enseñanza Superior en España*, Madrid, Revista Nueva, 1899.
- UNIVERSIDAD DE SEVILLA. CLAUSTRO: *Proyecto de Estatuto de la Universidad de Sevilla, redactado conforme Real Decreto de 21 de Mayo de 1919 por la ponencia nombrada por el Claustro celebrado en junio siguiente*, Sevilla, B.U.S., 1919.
- VALDÉS RUIZ, M.: *La política educativa de España en el último siglo*, Valencia, Universidad, Secretariado de Publicaciones, 1976.
- VELASCO Y SANTOS, M.: *Reseña histórica de la Universidad de Valencia*, Valencia, Imp. de José Doménech, 1868.
- VICO MONTEOLIVA, M.: «El profesorado universitario valenciano del siglo XVI: Formación y promoción», *Ciencias de la Educación*, 111, julio-septiembre (1982), pp. 293-300.
- VICO MONTEOLIVA, M.: «La obra benéfico-pedagógica de doña Carolina Alvarez: el Colegio Mayor "San Juan de Ribera" de Burjasot», *Rev. Historia de la Educación*, 2 (Salamanca, 1983), pp. 229-237. Colaboración.
- VICO MONTEOLIVA, M.: «La obra pedagógica de Melchor de Villena, Catedrático de Medicina, Director del Jardín Botánico y Médico de Felipe IV (Análisis Constitucional)»,

- Libro Homenaje al Dr. Juan Peset Aleixandre*, Universidad de Valencia, Colaboración, 1981.
- VICO MONTEOLIVA, M.: *La Universidad de Valencia en el siglo XVI*, Valencia, 1982.
- VICO MONTEOLIVA, M.: *Los antiguos Colegios de Estudios Valencianos*, Zaragoza, Amibar, 1978.
- VICO MONTEOLIVA, M.: *Los Colegios de Estudios valencianos postridentinos a través de sus Constituciones*, Valencia, NAU Llibres, 1981.
- VILLA, H. LUCRECIA de la: «La enseñanza en Orihuela en el siglo XVIII: la Universidad», *Rev. de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 77 (2) (1974), pp. 583-595.
- VILLANUEVA, J.: «The Spanish University of Today in the Face of Reform», *Western European Education*, v. 14, n.º 4 (1982), pp. 17-23, Win 198.
- VILLANOVA Y PIZCUETA, F.: *Historia de la Universidad Literaria de Valencia*, Valencia, Doménech, 1903.
- VIVES Y LIERN, V.: *Las Casas de los Estudios en Valencia. Informe acerca del sitio en que éstas se hallaban emplazadas...*, Valencia, Vda. de Emilio Pascual, 1902.

3. RECENSIONES

BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE, I.; HERNÁNDEZ MONTES, B.: *Enfrentamiento del P. Cámara con Dorado Montero*, Salamanca, Publicaciones de la Exma. Diputación Provincial, 1984, 115 pp.

El lector conoce muy bien la pugna ideológica que sostienen en la España de la Restauración dos modelos de organización social representados en conservadores y liberales. Estaba culminando la tarea iniciada años atrás de secularizar la sociedad española, aunque este proceso encuentra serias resistencias en los sectores más inmovilistas. Trasladado el problema al terreno educativo, se concreta de una forma significativa en la controversia sobre la libertad de enseñanza en sus múltiples dimensiones (libertad de ciencia, de cátedra, de creación de centros escolares, de elección de los mismos). Hitos a subrayar en la etapa que comentamos son el Decreto Orovio, la Constitución de 1876, la Circular Albareda, Decreto Pidal y la Reforma Romanones junto a la famosa Ley del Candado de Canalejas. El debate es agresivo en ocasiones, moderado en otras, pero está ahí.

En este marco general se inscribe la controversia que sostienen el entonces obispo de Salamanca, Tomás Cámara y el catedrático de Derecho Penal, Pedro Dorado Montero. El motivo y punto central de choque es, sin más, el derecho a la libertad de cátedra, siendo los desencadenantes iniciales los grupos integristas.

El debate, en sus aspectos formales, cronológicos, personales ha quedado perfectamente recogido en esta publicación que, por otra parte, refleja una mentalidad muy distinta en ambos sectores casi cien años más tarde. El que un eclesiástico y un profesor de Derecho hablen un lenguaje común a la hora de interpretar el pasado de dos personajes relevantes de la sociedad salmantina de la pasada centuria y de sus respectivos campos científico o eclesiástico es, sin duda, gratificante. Creo que ha sido un gran acierto haber hecho confluír dos posibles interpretaciones en una obra común. Se agradece.

Desde esta perspectiva hemos de advertir la conveniencia de estudios similares, concretados en marcos legales o universitarios, porque enriquecen y dan perspectiva a una lucha ideológica que generalmente se sitúa en terrenos tan elevados como el Parlamento, negociaciones Iglesia-Estado y similares. Es, pues, una contribución de interés para el análisis histórico de las fricciones Iglesia-Liberalismo en el pasado colectivo.

Se nos permitirá, no obstante, una anotación crítica que para nada hace desmerecer la investigación. Entendemos que al desarrollar tan al detalle la pugna tal vez se haya producido un cierto sesgo provinciano. Convendría haber subrayado algo más el contexto general del Estado en la temática de la libertad de enseñanza. Es cierto que se insinúa, pero podría haberse

desarrollado bastante más. La obra, así, peca de cierto reduccionismo narrativo.

En cualquier caso, la historia de la educación española contemporánea precisa de monografías como ésta para ir perdiendo una tendencia excesivamente generalizante en sus interpretaciones. Ello no apoya la tesis contraria de primar sin más las tesis localistas, comarcalistas o provincianas. Ambas corrientes de investigación deberían complementarse.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

BOLETÍN DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN,
Sección de Historia de la Educación de
la Sociedad Española de Pedagogía,
Madrid, número 3, mayo de 1983, nú-
mero 4, noviembre de 1983.

La Sección de Historia de la Educación fue creada en el año 1979, apareciendo su Boletín —órgano oficial— en octubre de 1980. Desde entonces, en los progresivos números se ha ido profundizando en la identidad de un órgano informativo que posibilite el intercambio y divulgación de los trabajos profesionales y proyectos existentes en el campo de la Historia de la Educación con una extensión que pretenda recoger diversas áreas culturales, tanto de las diferentes comunidades del Estado español, como del extranjero.

Hay que mencionar expresamente cómo la comparación de los diversos números aparecidos refleja una mejora sensible desde la presentación —ámbito estético— hasta la cantidad y calidad informativa —ámbitos científicos y culturales—.

En estos números se expone el examen de diversos congresos —próximos y celebrados— en relación con la Historia de la Educación, información de la Sección, actividades y proyectos de los Departamentos de Historia de la Educación, indicaciones sobre revistas y boletines extranjeros y, finalmente, se inicia y con-

tinúa un necesario repertorio de investigadores en nuestra área científica.

Debemos subrayar la importancia que para la comunidad científica de historiadores en general y, particularmente, para la Sección de Historia de la Educación tiene la celebración en Salamanca, del 9 al 12 de septiembre de 1985, del VII Congreso Internacional de Historia de la Educación, convocado por la International Standing Conference on History of Education (I.S.C.H.E.). Desde estas líneas, prevemos un argumento para los próximos números del Boletín: reflejar el éxito de esta importante reunión de intelectuales y estudiosos de la Historia de la Educación.

JUAN ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZÁBAL

CABEZAS SANDOVAL, J. A.: *Las grandes escuelas de la Psicología moderna y las implicaciones pedagógicas*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia, 1984, 240 pp.

El problema, no resuelto, de si la Psicología debería o no reabsorber la Pedagogía o convertirse ella misma en más pedagógica, asimilando las funciones de la actual Pedagogía, es importante, sobre todo teniendo presentes las veleidades epistemológicas de las Ciencias de la Educación. Aunque esta obra sólo habla del tema al tratar de Skinner, que es quien formalmente propone el problema en estas páginas, sin embargo, de ésta y de otras consideraciones del trabajo, parece querer desprenderse una neta diferenciación entre ambas disciplinas.

La Psicología habría influido en la Pedagogía, sirviéndole sus resultados, a veces tan decisivos que hacen cambiar la concepción y, en ocasiones, la praxis pedagógica. Pero J. A. Cabezas llama alguna vez la atención sobre cómo las intuiciones de los grandes pedagogos históricos han ido, muchas veces, por delante

acertando en sus teorías; intuiciones que la llamada ciencia psicológica contemporánea ha venido a reordenar, más tarde, en síntesis más o menos comprobables y que han cerrado el circuito influyendo en las Ciencias de la Educación.

El trabajo está escrito con el fin de descubrirle al estudiante de Pedagogía y Psicología la intencionalidad educativa de las principales corrientes o tendencias que configuran la Psicología contemporánea. El autor llega a su propósito exponiendo cada una de las corrientes principales (estructuralismo, funcionalismo, objetivismo, conductismo, gestaltismo, psicoanálisis, psichumanista) en su historia, representantes, doctrina y leyes y las principales implicaciones o medianerías pedagógicas de estas corrientes, genéricamente consideradas.

Indudablemente, la parte menos sólida del trabajo es la relativa a las aportaciones prácticas y concretas de la Psicología a la Pedagogía. La Psicología se queda en puro diagnóstico. La terapia consiguiente es propia del educador. Pero esto que, teóricamente, es claro ¿cómo se realiza en la vida? ¿cómo lo realizaron los grandes autores de la Psicología? El intento de Cabezas es un inicio, un buen inicio; pero sabe a poco. Y precisamente ésta es la parte más original de su trabajo, desde el momento que la realiza de manera intencional y sistemática. Pero sigue sabiendo a poco. Aquí falta mucho camino por recorrer.

Ignoro cuál sea la solución mejor. Pero una cosa sospecho: las biografías de los grandes psicólogos no han sido expresamente escritas con esa finalidad. Ni tan siquiera la tienen en cuenta, aunque sólo sea colateralmente. Ello indicaría que los biógrafos se olvidaron de los objetivos últimos de una Psicología que deja de ser diagnosticadora simplemente para convertirse en terapéutica inmediata. Los historiadores, en esto, creo que no han estado siempre acertados. Y éste sería el primer paso para obviar ese problema apun-

tado de diferenciación-reabsorción y ese segundo, el de la falta de buenos manuales que esclarezcan de una vez por todas cuáles, cuántas y qué valor tienen las aportaciones de la Psicología a la Pedagogía.

Otra aportación del libro es la que supone el tratamiento nuevo dado a la última de las corrientes anotadas: la corriente o escuela humanística. Participa del mismo tipo de originalidad de la obra en su conjunto; pero, además, contribuye a su redondeamiento.

Este es un libro de historia de las doctrinas, de las terapias y del deseo de aplicación, de las adquisiciones en el campo de la Psicología a la Pedagogía y a la praxis educativa. Y aunque el autor no lo diga conscientemente, quizás le esté traicionando en sus páginas algo obvio: existe un abandono por parte de los historiadores de la educación en este asunto.

Un trabajo de este estilo será siempre bienvenido por las delimitaciones, aclaraciones y resultados inmediatos.

VICENTE FAUBELL

CAPEL MARTÍNEZ, R. M.: *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982, 608 pp.

La obra que ahora presentamos, tesis doctoral de la profesora Capel, ha obtenido el Premio Nacional «María Espinosa 1980» convocado por el Ministerio de Cultura, con el fin de estimular la creación de trabajos de investigación científica y de periodismo relativos al ámbito de la mujer.

Las coordenadas axiales que marcan la pauta del proceso investigador serán por una parte, el análisis del acceso de la mujer a un empleo remunerado, proporcionándole autonomía económica a la vez que riqueza a la comunidad social y, por

otro, demostrar que la conquista de una educación igual para ambos sexos, tanto en grados como en contenidos, conllevaría la apertura de nuevas puertas socio-laborales a la mujer española.

Al seguimiento del primer parámetro se dedican los cinco primeros capítulos del libro, sobre temas como estructura demográfica, mujer y población activa, legislación laboral, el trabajo femenino en los distintos sectores de producción y finalmente la perspectiva de la militancia obrera. En el segundo cometido se aborda primeramente el estado, distintas acepciones y orientaciones que presenta la educación en el mundo contemporáneo, para pasar repaso heurístico a los niveles educativos, proporcionando un gran acopio de datos estadísticos sobre alfabetización y escolarización. La obra se completa con una amplia, estricta y acertada selección de apéndices.

Estamos por tanto, ante una obra histórica densa, bien documentada, escrita con fluidez, utilizando una metodología analítica precisa, aunque consideramos que algunos aspectos pudieran ser ampliados—como es el caso de la temática educativa, recogiendo aportaciones de la práctica escolar, pero que en nada desmerece la calidad científica de la investigación— y esclarecedora del ámbito social y vivencial de la mujer durante el primer tercio de nuestro siglo, pues aborda minuciosamente todas y cada una de las variables configuradoras del mundo femenino en dicha época.

Un trabajo de inexcusable lectura no sólo para los historiadores en general, sino también para los de la educación en particular, donde podrán encontrar planteadas las claves educativas orientadoras del período estudiado. Supone una acertada aportación sobre la recuperación histórica del ámbito femenino y no dudamos de su contribución al desarrollo del *corpus* historiográfico sobre la mujer.

LEONCIO VEGA GIL

II COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN. *Escolarización y Sociedad en la España contemporánea, 1808-1970*, Valencia, 1983, 1.075 pp.

En el mes de septiembre de 1983 tiene lugar en Valencia el II Coloquio de Historia de la Educación organizado por la Sección científica de Historia de la Educación de la S.E.P. La línea de renovación de los estudios histórico-pedagógicos, iniciada no hace muchos años, parece haber alcanzado su definitiva consolidación, como lo prueban la cantidad y la calidad de la asistencia y participación a este tipo de reuniones.

La obra que presentamos da cumplida cuenta de este importante acontecimiento y del trabajo allí realizado. En efecto, se recogen las 70 comunicaciones y las tres conferencias magistrales que sobre el tema general «Escolarización y sociedad en la España contemporánea, 1808-1970», presentaron un número importante de docentes e investigadores de la especialidad.

En la primera sección se aborda el tema de «teoría y política de la escolarización». producción legislativa y educación; reforma y creación de instituciones escolares; relaciones Iglesia-Estado; claves de interpretación de los modelos escolares en España; etc., son algunos de los aspectos tratados. Aunque se nota todavía una falta de distanciamiento de la óptica de la historia oficial y un escaso tratamiento interdisciplinar en las investigaciones, los trabajos de esta sección constituyen el inicio de una temática poco tratada en la historiografía educativa española, sobre la que es preciso seguir insistiendo para poder establecer caracterizaciones de época, coyuntura o ritmo.

Las investigaciones sobre la práctica institucional en la escolarización urbana conforman la segunda sección de la obra. Es de resaltar el predominio de los trabajos referidos a la enseñanza primaria, contemplándose las enseñanzas secundaria y

superior con cierto distanciamiento, tal vez porque es frecuente asociar escolarización con alfabetización. Apreciación ratificada por el hecho de que otro bloque importante de comunicaciones está integrado por trabajos referidos a las escuelas normales destacando la relación enseñanza primaria escuela normal.

El legítimo y necesario esfuerzo por conocer la historia de la educación en cada lugar, si puede evitar los riesgos de caer en una historia descriptiva y localista, irá sentando las bases, mediante una labor seria de interpretación, para una correcta visión totalizadora de la realidad.

El tema de la práctica institucional en la escolarización rural también tiene su lugar en esta obra. Los aspectos que abordan las investigaciones en esta sección son los condicionamientos sociales que configuran la escolarización en el ámbito rural; la figura del maestro, su formación y su comportamiento social y profesional; el problema del analfabetismo, sus causas y sus relaciones con la escolarización, y la adecuación y funcionalidad de la escuela en el medio rural.

Este tipo de investigaciones es absolutamente imprescindible, pero han de ser continuadas con otros análisis cualitativos que profundicen en la interpretación y valoración de los datos cuantitativos. En esta línea habrá de seguirse insistiendo en el estudio de la relación entre las condiciones sociales y económicas y el desarrollo de la escolarización, en la inclusión de mayor número de variables para completar los estudios sobre analfabetismo, en el papel jugado por la Iglesia en la escolarización, etc...

Aunque en cada una de las secciones está patente la preocupación por la cuestión metodológica, se dedica un capítulo específico a las fuentes y metodología para el estudio de la escolarización. Parece evidente la imperiosa necesidad de mantener una actitud abierta que nos permita dar cabida en el estudio del fenómeno escolar

a toda una amplia gama de fuentes (testimonios personales, textos literarios, topografías médicas, libros de inspección, memorias escolares) que nos acercarán más a la comprensión histórica del fenómeno humano en su dimensión global. En esta perspectiva, parece urgente la necesidad de efectuar una revisión de las actualmente existentes y hacer un esfuerzo en el perfeccionamiento de las técnicas, recogida y consulta de las fuentes.

Por último, se incluye en el libro como sección especial el tema de la escolarización rural y urbana de la comunidad valenciana. Las comunicaciones presentadas aportan, desde distintas perspectivas, datos sobre la problemática propuesta, tales como asistencia y financiación escolar, problemática universitaria, escolarización de adultos y praxis institucional. En dichos trabajos queda reflejada la situación educativa valenciana con su contrastación documentada de las diversas deficiencias del sistema educativo y las implicaciones de orden socio-económico y político-cultural que las explican.

JUAN FRANCISCO CEREZO MANRIQUE

ESCOLANO BENITO, A.: *Cinco lecturas de Historia de la Educación*, Salamanca, ICE, Cuadernos Didácticos n.º 27, 1983, 102 pp.

La feliz floración de revistas pedagógicas, congresos y actividades pedagógicas que en los últimos años se viene produciendo en España obligan al estudioso a corresponder con trabajos y atenciones a buena parte de las llamadas. Este fenómeno ocasiona, como contrapartida, la dispersión no tanto temática cuanto de marcos concretos de publicación. Cuando un alumno u otro investigador pretende servirse de tal o cual comunicación, conferencia o artículo especializado, a veces encuentra dificultades insalvables para acceder a él. Pues bien, algo semejante acaecía

con varios de los trabajos de historia de la educación escritos por el profesor Escolano. Ahora, con este breve elenco, el problema queda parcialmente paliado. Desde el punto de vista formal este cuaderno cumple su cometido, cubre un servicio no siempre satisfecho.

Conviene advertir que para el experto en temas de Historia de la Educación esta obra no descubre al autor, pues el Dr. Escolano es sobradamente conocido entre los miembros de la comunidad científica que forman en España los historiadores del pensamiento y los procesos educativos. Alcanza interés, sin embargo, en la medida que elude la dispersión y ofrece reunida a estudiantes e investigadores noveles parte de su importante trayectoria docente e investigadora.

Estas «Cinco lecturas» incorporan trabajos ya editados en *Studia Paedagogica*: «Aproximación histórico-pedagógica a las concepciones de la infancia»; *Revista de Educación*: «Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica»; *Actas del II Coloquio de Historia de la Educación en España*: «Historia de la escolarización e historia social». También se recoge una comunicación aparecida en inglés en el *V Congreso Internacional de Historia de la Educación* (Oxford, 1983): «Economía y educación en la España ilustrada», y, finalmente, una conferencia inédita pronunciada en los Cursos de Verano de la Universidad de Salamanca (1983): «Pedagogía, humanismo y nuevas humanidades. Reflexiones desde la historia sobre la educación actual».

Nos encontramos, pues, ante una obra útil y servicial que pone al alcance contribuciones histórico-pedagógicas y educativas de gran talla científica, de la que tantas veces ha dado muestras el autor.

JOSÉ M.^a HERNÁNDEZ DÍEZ

GARCÍA CASTILLO, P.: *Plotino: Hermenéutica y Filosofía*, Salamanca, ICE-

Universidad de Salamanca, 1984, 266 pp.

Podemos comenzar diciendo que el presente trabajo es el primer libro (que conozcamos) que se publica en España sobre Plotino. Si a ello añadimos el hecho de que esta primera publicación es recibida en el ámbito de publicaciones del ICE de Salamanca y en la colección «Documentos Didácticos», además de otras razones referibles más adelante, es obligado que le hagamos una recensión en el marco de la revista de *Historia de la Educación*.

El contenido del libro hace justicia a su título explicativo: *Hermenéutica y Filosofía*, sobre todo a la primera palabra. En efecto, es un libro eminentemente hermenéutico e introductorio. Es, por otra parte, un libro platónico y plotiniano, en el sentido de que desbroza concepciones interpretativas erróneas y prepara críticamente el terreno para que nos sea tarea más llevadera la lectura y comprensión de la obra plotiniana. Es un libro que incita y predispone a la lectura directa de las *Eneadas* y que, en cualquier caso, no la evita. En este sentido, es totalmente un libro *paidéutico* al estilo socrático-platónico. Un interés directamente histórico-pedagógico tiene el capítulo «Datos pedagógicos». Contiene este apartado algunas referencias relativas a las tareas docentes de Plotino, entresacadas de la *biografía* de Porfirio sobre Plotino, referencias, que hubiéramos deseado fueran más amplias e incluso completadas en el estudio directo de las *Eneadas*. Un estudio de la relación maestro-discípulo, de la concepción plotiniana del *eros pedagógico* y de otros aspectos pedagógicos nos hubiera alegrado a los historiadores de la educación, sobre todo porque, hasta el presente, no existe un estudio de estos aspectos en una obra tan relevante como la de Plotino. Este trabajo, a realizar, completaría y aclararía las perspectivas de las concepciones platónicas.

El libro tiene tres partes fundamenta-

les. La primera, analiza *la biografía* y la edición de Porfirio de las *Eneadas* de Plotino, haciendo patente de una manera crítica y rigurosa lo erróneo y parcial de esta operación porfiriana, proponiendo una edición y lectura cronológica de las *Eneadas*. En la segunda parte, a partir de análisis de los «cuatro tratados contra los gnósticos» de las *Eneadas*, se reafirma en los criterios anteriores y comienza a descubrir en Plotino una filosofía netamente inserta en la tradición del paradigma griego de la racionalidad, contrapuesta al eclecticismo, misticismo y orientalismo de la época, precisamente contra la opinión del mismo Porfirio. En la tercera parte, partiendo, en primer lugar, de un análisis y exposición crítica de la literatura sobre Plotino en torno al problema de las fuentes de la obra plotiniana y, posteriormente, de un estudio cuantitativo de las mismas, se reafirma en los iniciales postulados, destacando la dependencia plotiniana de Platón, en primer lugar y, posteriormente y a notable distancia, de Aristóteles y los estoicos. Con ello puntualiza y se opone el autor a notables comentaristas y estudios de la obra de Plotino.

No acaban en esto las virtualidades de esta obra. Tiene un gran interés la técnica metodológica del análisis hermenéutico. Este trabajo nos descubre también, aunque de manera indirecta, la dinámica y ambientación educativa de las escuelas filosóficas del Helenismo tardío.

En fin, un libro necesario e imprescindible para el estudio filosófico e historiográfico del Helenismo.

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN

GARCÍA CRESPO, C.: *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*, Salamanca, Universidad de Salamanca - ICE, 1983, 183 pp.

El libro que ahora presentamos supone una positiva aportación al incipiente, pero

ya avanzado, camino hacia una historiografía pedagógica española marcada con unas directrices científicas e interdisciplinares.

La autora realiza un estudio del libro de lectura de la escuela primaria como vehículo de transmisión de la ideología dominante en un período determinado (El Nacional-Catolicismo de los años 1940 a 1975), lo cual supone ya la utilización de una fuente —no muy apreciada hasta ahora por los historiadores de la educación— como es el libro de lectura y su función de transmisión ideológica a través de todo un componente lingüístico que, por medio de los contenidos que vehicula, troquela la mente del niño, marcándola con una orientación positiva o negativa.

A partir de aquí, la autora establece una doble relación: por una parte, la que une Iglesia, Política y Pedagogía como tres sectores sociales interrelacionados, mutuamente justificativos y eficazmente configuradores de una constelación de valores, actitudes y conductas que constituyen la ideología dominante en el período histórico escogido.

La segunda relación, tiene un marcado carácter de interdisciplinariedad metodológica, y es la que se establece entre Historia de la Educación y Lingüística —destacando el valor del lenguaje como medio de socialización ideológica—, decidiéndose la autora a la utilización y matización crítica de un método extraído de la Lingüística: los CAMPOS LEXICOS, que constituyen una de las contribuciones más sugerentes que la socio-lingüística ha hecho en nuestros días, ya que pone de manifiesto la íntima conexión que existe entre una sociedad concreta y el léxico empleado en esa sociedad.

Fundamentalmente, esta metodología consiste en elaborar a partir de un *corpus* de textos, dado, el vocabulario o léxico empleado respecto a determinada situación, tema o aspecto social, que se sin-

tetiza con la expresión *palabra-clave* o *palabra-base*, que viene a ser el significado mínimo común que sirve de espacio convergente de toda esa especie de constelación interrelacionada de términos que constituyen un campo léxico.

La autora estudia seis *palabras-base* o *líneas-ejes* de la ideología franquista y en torno a cada una de ellas construye el campo léxico correspondiente: RELIGION, FAMILIA, ESCUELA, NACION, TRABAJO y GUERRA CIVIL. Cada uno de estos campos léxicos será objeto de un capítulo en el libro e irán acompañados de un Análisis e Interpretación, donde se tratará de reflejar el alcance y sentido ideológico que, en la época franquista, ha tenido la red léxica constituida en estos libros de lectura.

Previamente a esto, la autora ofrece en el libro una serie de explicaciones y aclaraciones en torno a la Metodología e importancia de las Fuentes, y confecciona un primer capítulo dedicado al período histórico seleccionado, centrándose fundamentalmente en sus aspectos ideológicos. El libro termina con unas Anotaciones estadísticas, Apéndice y Conclusiones que enriquecen el estudio. En las últimas páginas puede consultarse una amplia y detallada bibliografía sobre el tema.

Nos parece un trabajo bien construido y fundamentado, máxime cuando se ha tenido que luchar por el desenmascaramiento en los libros de lectura de una ideología que no siempre se manifiesta de una manera clara y diáfana, pero que está ahí, configurando —como dice la autora— una concepción antropológica, social y política, subyacente en la ideología del Nacional-Catolicismo, caracterizada por una visión jerárquico-autoritaria de la vida que se traduce en un dogmatismo y autoritarismo en todos los terrenos y muy especialmente en el ámbito pedagógico.

JOSÉ ANTONIO CIEZA GARCÍA

GOMES, J. F.: *Estudos de historia e de pedagogia*, Coimbra (Portugal), Libreria Almedina, 1984, 220 pp.

Asistimos en los últimos años a un renacer de las preocupaciones educativas en el país vecino —Portugal—; prueba de ello lo constituye la amplia y diversa aportación bibliográfica a que nos tiene acostumbrados el profesor Gomes, en un intento de abarcar los distintos campos disciplinarios implicados en las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, cuyo objetivo consiste en la implementación del sistema educativo portugués.

La obra que recensamos se estructura orgánicamente en una recopilación de ocho artículos de diversa temática pedagógica, dispersos en dos revistas de la Universidad de Coimbra. El grueso de la publicación lo configuran cinco estudios de historia de la educación —Da Directoria-Geral dos Estudos ao Ministério da Educação, Do Colégio das Artes ao Liceu de Coimbra do Marquês de Pombal promotor da instrução primária y A. Faria de Vasconcelos (1880-1939)— temporalmente centrados en los siglos XVIII y XIX fundamentalmente, cuyo objetivo nos lo define el autor, «contribuir para tornar possível a elaboração futura da una Historia das Instituições Educativas Portuguesas» (p. 5). El resto abordan el tema pedagógico de la enseñanza técnico-profesional; dos de ellos se enfrentan, desde esta temática, a la pedagogía comparada —Francia y Alemania— en un intento de extraer claves europeas aplicables al sistema educativo portugués.

Una obra ligeramente miscelánea desde la educación, cuyos estudios están confeccionados desde una dimensión metodológica puntual, respondiendo en el fondo a una intencionalidad socio-pedagógica pragmática, en cuanto que su valor y significado consisten en proporcionar apoyos y nuevas orientaciones, en consonancia con la evolución social, a la estruc-

turación institucional de la educación en Portugal.

Su lectura resulta inexcusable, no sólo para conocer la historia de la educación del país vecino, sino también para, desde la pedagogía comparada, adquirir información reciente de los problemas y preocupaciones que tienen planteados los profesionales de la educación en dicho país.

Felicitemos al Prof. Gomes por su incansable quehacer en pro de la recuperación comprensiva de la historia de la educación en Portugal, así como por su contribución al enriquecimiento de la panoplia historiográfica y bibliográfica incardinada en una dimensión internacional.

LEONCIO VEGA GIL

GÓMEZ GARCÍA, M. N.: *Educación y pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad, 1983, 290 pp.

A las múltiples monografías con que ya contábamos acerca del pensamiento y la obra de F. Giner de los Ríos se une el trabajo que ahora presentamos. Corresponde a la tesis doctoral defendida en 1980 por la profesora Gómez García en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

No estamos, sin embargo, ante una mera recopilación y sistematización de aspectos ya conocidos por otros estudios anteriores. La autora ha pretendido realizar, y en nuestra opinión con buenos resultados, una lectura fundamentada de los principios pedagógicos, concepción educativa e implicaciones didácticas que encierra el pensamiento gineriano. Y lejos de quedarse en posturas revisionistas del pasado, se pregunta por la vigencia que en nuestros días pudiera tener el planteamiento filosófico-pedagógico de Giner de los Ríos. Nos encontramos, por consiguiente, ante una obra bien concebida y

bien realizada, si bien es cierto que en algunos momentos da la impresión de que la autora fuerza ligeramente el esquema didáctico-educativo de Giner, llevada por el ánimo de buscar en casi todos los puntos de referencia para una actuación de nuestro tiempo.

En la primera parte del libro se analizan los presupuestos antropológicos que van a originar la concepción educativa de Giner de los Ríos así como el marco histórico en que se desarrollan, buscando aquí y allá las raíces filosóficas y pedagógicas determinantes de su pensamiento. Quedan claras de entrada dos notas fundamentales para proseguir el estudio de Giner bajo el punto de vista educativo: el carácter orgánico en que consiste el ser humano y que ha de desembocar en una realización armónica así como «el carácter de humanismo utópico que la teoría educativa de Giner lleva aparejada».

La segunda parte define el modelo educativo y pedagógico que se levanta de forma coherente e inexorable sobre el planteamiento anterior como alternativa a la situación educativa de la época. Bajo su luz se desgranán los puntos de reforma en aspectos generales y específicos.

Finalmente, trata de responder a dos preguntas. De un lado, qué lugar corresponde al pensamiento educativo de Giner en la corriente humanista contemporánea delimitada por el humanismo personalista y el socialismo humanista —y aquí encontramos puntos discutibles, como reconoce la misma autora— y, de otro, qué postulados pedagógicos ginerianos pueden responder todavía a las necesidades de nuestra época. La obra se cierra con un repertorio cronológico de los escritos pedagógicos de Giner.

ANGEL GARCÍA DEL DUJO

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a: *Iniciación a la Historia de la Educación de Castilla-*

León, Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1984, 138 pp.

La Historia de la Educación de un pueblo se construye desde sus propias raíces. Nunca nadie comprenderá tan profundamente a un pueblo como aquel que haya surgido de su seno. Quizás vengan ahora los psicólogos freudianos o sociales tocados de durkheimismo o los psiquiatras, en general, a «desmontar construcciones» porque el historiador se ha dejado dominar por lo que esos psicólogos llaman complejos o desviaciones o tantas otras cosas. Pero la realidad —aparte desviacionismos— será siempre ésa: quien mejor puede comprender a su tierra y a sus gentes es el hijo de esa tierra y de esas gentes.

Esto es lo que le está sucediendo al autor de este «documento didáctico» o, rectificando, de este «instrumento histórico-didáctico».

Este tipo de trabajos es el que menos luce y el que más se utiliza. El menos alabado y el más saqueado. El menos teórico y el más imprescindible para hacer una teoría. José M.^a Hernández está echando la semilla de una historia que, a lo mejor, su juventud le permita ver en el futuro bendecida con los frutos más granados. Porque éstas son semillas de árboles perdurables y éstos, cuanto más lo son, más tardan en nacer y en crecer y en dar fruto. Pero en todo son eternos. Hernández no se da perfecta cuenta de lo que está haciendo. Sólo habla de «iniciación», de «despegue», de «modestia», de «provisionalidad», o lo que es lo mismo, planta esa semilla dura y sana que puede tardar en dar frutos; pero se trata de una Historia que aquellos psicólogos no podrán «desmontar», porque el hijo «de su pueblo», además de su total comprensión, ha puesto al servicio de esta Historia, un despegue —ahora en el otro sentido— y una inteligencia poco comunes.

El autor pretende suplir la falta eviden-

te de orientación en este tipo de estudios regionalizados e incorporar «aspectos casi inéditos hasta ahora en los estudios de Historia de la Educación en España, como puede ser lo relativo a escuela rural desde la dimensión histórica» (p. 9).

La publicación consta de una *Introducción* y ocho capítulos: *La historia de la educación de Castilla-León como proyecto*, *Ideas sobre metodología de la investigación histórico-educativa en ámbitos rurales de la España contemporánea*, *La biografía como instrumento de la historia de la educación*, *Contribución de la prensa a la historia de la educación*, *Los Archivos de Castilla-León*, *La explotación de un archivo local*, *Una experiencia de iniciación a la investigación en historia de la educación de Castilla-León*, *Bibliografía básica para la historia de la educación de Castilla-León*.

Sólo con trabajos fundamentales de este tipo podremos comenzar a construir una historia aún no hecha.

Debo resaltar, especialmente, la bibliografía final que reúne más de medio millar de entradas bibliográficas por su valor como colección y como fuente para cualquier tipo de trabajo historiográfico castellano-leonés.

VICENTE FAUBELL

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.; GRANDE, M.; INFESTAS GIL, A.: *Educación en Castilla y León*, Valladolid, Ambito, 1984, 195 pp.

La configuración política y administrativa del Estado de las Autonomías en nuestro país, ha acarreado un fenómeno parejo consistente en la floración de la inquietud y dedicación profesional y cultural por el ámbito de la educación, concentrado en la respectiva comunidad autónoma. De ahí que asistamos en los últimos tiempos a una creciente prolifera-

ción de estudios locales y regionales intentando desbrozar la urdimbre educativo-social en que se han formado nuestros antepasados —sobre todo más inmediatos—, cuya impronta sigue orientando en buena medida la cultura y educación actuales, así como las redes institucionales que guían la intervención pedagógica en los distintos niveles del sistema educativo español, sin duda de gran utilidad para una eficaz y coherente planificación y organización de la educación en un marco geográfico específico. Es en esta dinámica regional donde ubicamos la obra que presentamos.

La estructura orgánica del trabajo se articula básicamente en torno al estudio de los tres niveles educativos clásicos: primario, secundario y superior, sin obviar la problemática social y pedagógica vinculada al sector educativo en nuestra comunidad autónoma castellano-leonesa, ni otros ámbitos complementarios a dicha estructuración institucional por niveles.

Para ello, la obra comienza con un breve discurso histórico no sólo de las ideas pedagógicas, sino también de los hechos educativos, entroncando la dinámica educativa regional en un área más amplia, como la nacional, en la que cobra auténtico sentido pedagógico, pasando revista desde la elementalidad curricular e infraestructural de fines del XVIII hasta el impacto del desarrollismo, que caracterizó a nuestra pasada década de los 60, en el sistema educativo español.

Posteriormente comienza la andadura por los niveles de nuestra estructuración educativa presente y así bajo el epígrafe del sector primario se estudian temas tales como las escuelas infantiles, educación general básica, la educación de adultos, el profesorado, o un intento de aproximación valorativa al multidimensional vocablo de fracaso escolar. El estudio de este primer peldaño escolar trata de remarcar el diferencial tratamiento político-educativo entre ámbitos rurales y urbanos acen-

tuándose la urbanización de lo rural, con la consiguiente pérdida de identidad de nuestra escuela en una comunidad autónoma eminentemente agrícola. Actualmente la tendencia se orienta hacia una mayor sensibilización administrativa en torno a la temática que envuelve al mundo educativo rural.

El estudio del segundo nivel se presenta confeccionado bajo la óptica metodológica de interrelación entre oferta educativa y demanda social del contingente de alumnos formado en los centros de enseñanza. Relación mediatizada por variables estructurales como economía o sectores de producción, de las que depende en gran medida la orientación que seguirá el binomio.

El último tramo del sistema educativo español, en lo que atañe al ámbito geográfico castellano-leonés, es abordado analíticamente desde sus pilares básicos, alumnado y profesorado, proporcionando datos e información de gran ayuda para el mejor conocimiento de nuestra institución social encargada de la enseñanza superior.

La renovación pedagógica, como amplio movimiento educativo aglutinante de buena parte de los colectivos docentes preocupados y empeñados en conseguir una escuela popular, democrática, pluralista, creativa, pacifista, aconfesional, centrada en el desarrollo psico-social del niño, etc., también tiene su hueco en el presente estudio. Se repasa su breve historia especificando su contribución en la línea de la innovación educativa —contenidos, métodos, organización, ...— así como su vinculación institucional, tanto de ámbito local como regional y nacional. Dichas agrupaciones docentes han asumido como tarea el perfeccionamiento continuo de los profesionales, ejerciendo a la vez funciones catalizadoras del sistema educativo reglado.

En definitiva, creemos que el trabajo ha conseguido su principal objetivo consis-

tente en servir de elemento difusor de la educación de y para nuestra comunidad castellano-leonesa. También consideramos de interés su lectura para profesionales dedicados al estudio de la temática educativa en sus diversas vertientes.

LEONCIO VEGA GIL

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, J. A.: *La Inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República (1931-1936)*, Salamanca, Ediciones Universidad-Instituto de Ciencias de la Educación, 1984, 180 pp.

Con notable agrado recibimos la obra del profesor Jiménez Eguizábal en cuanto que significa la recuperación de un vacío en nuestra historiografía pedagógica. Monografías como la que ahora presentamos vienen siendo olvidadas repetidamente por unos historiadores ávidos de cuestiones más llamativas. Y, sin embargo, la Inspección de Primera Enseñanza no sólo constituye una dimensión básica para el entendimiento del desarrollo de cualquier política escolar sino que representa, centrándonos en la época elegida por el autor, un instrumento de gran relevancia en el modelo de educación impulsado por la Segunda República española.

No es la primera vez que el prof. Jiménez Eguizábal presta atención a la temática de administración educativa. En concreto, el presente trabajo recoge algunas de las líneas desarrolladas en su tesis doctoral defendida en 1983 en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca.

El libro se distribuye en torno a seis núcleos que configuran una obra bien estructurada. En primer lugar, el autor, buen conocedor de las corrientes metodológicas modernas, dibuja las líneas de fuerza de carácter político y socio-cultural que confluyen en la problemática educati-

va republicana hasta el punto de definir un nuevo modelo de educación, terminando con un estudio de los elementos constitutivos de la Primera Enseñanza.

Los tres bloques siguientes se centran en la concepción, finalidad y perfil profesional del inspector de Primera Enseñanza. Desde distintos ángulos y con base en múltiples y diversos documentos analiza la orientación y estructura, las funciones técnico-pedagógicas, socioprofesionales y administrativas así como otros aspectos cuantitativos y de mentalidad pedagógica que el modelo republicano quiso imprimir a este organismo corporativo, sin olvidar la progresiva adulteración que experimentó el esquema originario. En todo momento el autor somete su discurso a la dinámica que nace de la confrontación entre la explicación histórica y la proyección social.

A continuación y utilizando el análisis de contenido de obras escritas por los propios inspectores, diseña los rasgos fundamentales que definen la escuela vista por la Inspección, buscando aquí y allá influencias pedagógicas y estableciendo las diferencias que surgen del contraste con la realidad. Concluye la obra con un estudio comparativo de la inspección republicana en el contexto internacional, lo que permite afirmar al autor el carácter innovador que esta institución desempeñó durante la Segunda República.

Finalmente, una breve referencia a las fuentes utilizadas. Varias han sido las vías utilizadas para reflejar la trayectoria seguida por la Inspección en la época acotada. Destacaríamos el importante bagaje de documentos producidos por el mismo Cuerpo, no siempre fáciles de localizar, que el autor ha logrado reunir así como los testimonios de un buen número de maestros e inspectores, protagonistas directos de la labor realizada. Animamos a profesionales y curiosos de la Historia de la Educación a que hagan una lectura detenida de la obra que reseñamos y al autor

a proseguir en la línea emprendida con el rigor que nos tiene acostumbrados.

ANGEL GARCÍA DEL DUJO

V JORNADES D'HISTORIA DE L'DUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS: *Actes*, Vic, Eumo, 1984, 3 vols.

Es posible que entre todas las Jornadas que vienen celebrando anualmente un grupo amplio de compañeros catalanes sobre Historia de la Educación en los países de lengua catalana sean éstas las que mayor seriedad hayan conseguido, al menos si consideramos las publicaciones realizadas sobre cada una de ellas.

En esta ocasión nos encontramos ante tres respetables volúmenes que recogen conferencias y comunicaciones presentadas en la mencionada reunión científica de 1982 (Vic, 31 de marzo al 2 de abril), en cuidada edición a cargo de J. Monés y P. Solá. El primero de ellos, «Elements per a la Historia de l'educació a Osona», consta de tres partes bien diferenciadas: trabajos sobre metodología de la investigación en Historia de la Educación; breves estudios sobre la educación en Osona y la zona de influencia de Vic; otras aportaciones sobre historia local y comarcal. El segundo volumen, el más amplio, atiende al tema «Llengua i educació en una perspectiva històrica», problema que se configuró como núcleo del encuentro. Se distribuye en tres apartados: sobre aspectos generales de la lengua en el contexto político-social, su concreción en los siglos XVIII y XIX (segunda parte), y una última en el siglo XX. El tercer volumen, desde unas consideraciones generales sobre la evolución de la educación de la primera infancia en los siglos XIX y XX, recoge trabajos diversos sobre los métodos y experiencias, la progresión cualitativa o institucional de la enseñanza pre-escolar y otras aportaciones.

Tenemos que felicitar al grupo catalán

por este esfuerzo recopilador y constructor de una Historia de la Educación de la España contemporánea, que sólo podrá articularse desde la pluralidad científica y geográfica de todos los pueblos del Estado. Estos tres volúmenes, fruto de los trabajos de Vic, es un importante aldabonazo a la plausible perspectiva que se abre camino entre los investigadores, que también recogía recientemente el último Boletín de la Sociedad Española de Historia de la Educación, y que nosotros mismos venimos defendiendo desde hace algún tiempo.

Desde el punto de vista técnico puede ser útil la incorporación de resúmenes en inglés que cada trabajo presenta al final, lo que sin duda fomentará mayor difusión internacional de los estudios.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

KANT, I.: *Pedagogía*, Madrid, Edt. Akal, 1983, 112 pp.

El libro que ahora presentamos recoge las *Lecciones de Pedagogía* impartidas por Kant en la Universidad de Königsberg, de la que fue profesor desde 1770. Dichas lecciones fueron recopiladas en apuntes por su alumno Friedrich Theodor Rink y publicadas en 1803 con la autorización del maestro.

Buena parte de los reformadores y educadores del siglo XIX creyeron encontrar en Kant la mejor defensa de la necesidad de una escuela laica, religiosamente neutral. Y en todo caso, aunque no fue pedagogo, de hecho su influencia en la pedagogía ha sido inmensa. Y no sólo mediante el influjo general de su filosofía crítica o de su moral, sino también por obra de sus puntos de vista sobre la educación.

Ya en la *Introducción* a sus lecciones nos dice que «El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entiendo

por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación», pero es en el capítulo titulado *Tratado* donde nos define que «La Pedagogía o teoría de la educación es o *física* o *práctica*. La educación *física* es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La educación *práctica* o *moral* es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir como un ser que obra libremente..., que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco».

En general, la teoría de la educación en Kant, y sobre todo sus propuestas de concreciones prácticas, pueden ser inscritas sin dificultad dentro de la corriente de la Ilustración. La influencia de Rousseau es especialmente significativa: «educación negativa», autonomía de juicio, enseñar a pensar, cierta tolerancia, cierta repugnancia por los castigos y la primacía de la formación (educación moral en Kant) sobre la instrucción, cuando menos.

Otra de las influencias que recibe es la de Basedow. Uno de los Apéndices del libro está dedicado al instituto *Filantropinum* de Dessau. Sin embargo, Kant no va a compartir con Basedow sus ideas filantrópicas ni la necesidad de escuelas populares, sino que, desconfiando de los príncipes, va a preferir las escuelas privadas. Kant se coloca así por detrás de Basedow, Comenio y de otros reformadores protestantes alemanes.

En esta obra no aparece el tema específico de la mujer, pero a través de otros escritos se puede inferir que, para él, la mujer necesita también de una educación moral, pero no una educación como ciudadana —lo que constituye buena parte de la llamada educación moral—, puesto que no tiene ni debe tener derecho al voto; en cuanto a la educación de la habilidad, es decir, la instrucción, ni el papel pasivo que se le asigna en la sociedad ni

las profesiones a las que estaba llamada en la época crean demasiada necesidad de ella.

Nos parece una buena aportación este pequeño, pero intenso libro, no sólo porque supone un conocimiento más profundo del pensamiento del maestro alemán, sino también en lo que tiene de aportación al estudio de la historia pedagógica en un siglo clave para nuestra civilización occidental.

JOSÉ ANTONIO CIEZA GARCÍA

LÁZARO LORENTE, L. M.: *Crisis del 98 y Regeneracionismo conservador: Los Batallones Escolares en Valencia, 1904-1910*, Valencia, Ediciones Rubio Esteban, 1983, 254 pp.

El trabajo de Luis Miguel Lázaro tiene un notable interés para los historiadores de la Educación, al tiempo que plantea la investigación de un tema de particular novedad entre nosotros.

Aunque el título de la obra aluda a los «Batallones Escolares» de Valencia, el contenido lo rebasa amplia y oportunamente; y así, además de analizarnos los objetivos y actividades de aquéllos, su contexto en la propia ciudad y provincia de Valencia, o la oposición a los mismos, el autor nos introduce —precisando de esa forma su estudio— en las circunstancias y actitudes sociopolíticas en las que se insertan y explican, y nos expone las «justificaciones ideológicas» de los «Batallones» y su marcada influencia militarista y religiosa. Es en estos puntos en donde el lector quizás eche de menos mayor detenimiento o matización: precisar las distintas influencias de lo militar o lo eclesiástico y comparar un tanto las posiciones de los republicanos ante aquellos factores, siendo así que ha manejado con profusión el diario *El Pueblo*.

Todo ello se completa con una aproximación al origen y difusión internacional

de los «Batallones» europeos y a sus antecedentes en España, y con una reflexión sobre sus similitudes respecto al escultismo español.

Dos apreciaciones pueden, tal vez, resumir la valoración positiva del libro que presentamos: las fuentes documentales que nos ofrece, con una amplia atención a las publicaciones valencianas de carácter periódico; y, por otra parte, su buen hacer interpretativo. Luis Miguel Lázaro llena aquí de sentido, en el texto y en las notas, los datos que maneja y presenta; busca el medio, la causa, el efecto de la institución estudiada con sencillez y precisión. Con ello, nos parece, consigue una claridad expositiva encomiable y nos ayuda a completar —desde una nueva perspectiva— temas tan decisivos en nuestra Historia educativa como la crítica y actividad regeneracionista española o el debate y enfrentamiento secularización/clericalismo. E incluso apunta sugerencias para observar y reflexionar sobre la utilización ideológica de la infancia.

ALEJANDRO MAYORDOMO

LERENA, C.: *Reprimir y liberar*, Madrid, Akal, 1983, 643 pp.

El denso trabajo que presentamos constituye una profundización reflexiva, desde el ámbito científico de la Sociología, en el discurso dialéctico histórico-cultural y educativo ya iniciado por el autor en su obra *Escuela, ideología y clases sociales en España*.

El punto de arranque fundamental viene marcado por la Ilustración, puente socio-cultural hacia la modernidad de las estructuras europeas, puesto que el vocablo educación se reconvierte en «precepto humanista con el que las clases dominantes del siglo de las luces han inaugurado la legitimación de la nueva estrategia política» (p. 9), cuyo imperativo cultural ha orientado la socialización pedagógica

en nuestra etapa contemporánea. A partir de ahora el ciudadano se «crea» mediante la educación, mito del progreso, a través de imposiciones valorativas y actitudinales desde la instancia superior del ejercicio del poder. Educación y política llegan a confundirse en cuanto a la información y conformación moral y social del individuo.

El objetivo general que persigue la elaboración de la obra consiste en «hacer una crítica de la representación ideológica de la educación como simple operación de reprimir/liberar» (p. 14), mecanismo dialéctico simbolizador de la rivalidad entre grupos y clases sociales. Paradoja inaugurada por las mentes preclaras del movimiento ilustrado.

Para el seguimiento de este filtro metodológico se estructura la obra en cinco apartados cronológica y temáticamente diferenciados —aunque el estudio presenta en conjunto carácter de totalidad—, por los que dicho vehículo dialéctico viajará pausadamente. En un primer acercamiento histórico el tamiz recorrerá autores y movimientos, que imprimieron carácter a alguna época, como Berceo, Jovellanos, Ilustración y Rousseau, para conseguir el producto acendrado de las antinomias socio-educativas de su pensamiento. La segunda parte se concentra en el estudio socio-ideológico de la aportación pedagógica de grandes pensadores de la talla de Saint-Simon, A. Comte y C. Marx en los que la temática educativa constituye un corolario dentro de su amplia producción intelectual. Se les puede calificar, antes que nada, de sociólogos.

El esquema didáctico-metodológico presidido por el dualismo polar comtiano-rousseauiano impacta, en el tercer bloque, en el pensamiento de intelectuales de variada significación científica, a los que de algún modo se les invita a pasear juntos —Durkheim, Gramsci, Weber y Freud— y sus implicaciones-aportaciones educativas. Les une el haberse configura-

do en fuerzas históricas sostenedoras y alentadoras tanto del pensamiento como de las instituciones. De ahí que al autor no le interesen tanto sus obras en conjunto como los factores de las mismas con significación dinámica y diacrónica en el progreso de las realidades sociales contemporáneas.

Las dos últimas partes son respectivos complementos sobre la escuela en España y la cultura contemporánea. Constituye el capítulo epílogo una especie de conclusión-resumen de la magna obra sobre sociología de la cultura occidental.

El trabajo de C. Lerena demuestra sociológicamente la dualidad dialéctica que subyace al pensamiento cultural y educativo que desde hace unos siglos preside la formación del individuo social. Los tentáculos de la cultura ilustrada llegan hasta nosotros. Si la acción pedagógica es antinómica, el producto conseguido no ha de ser sino «paradójico», ya que la estructura social y el pensamiento ideológico que la guía marca el ritmo. Quizás una forma de exteriorización de la internalización dicotómica se exprese mediante la versatilidad del comportamiento social del ciudadano.

En definitiva, la obra constituye un denso volumen teórico, cuyo eje metodológico consiste en una lectura sociológica precisa del pensamiento cultural contemporáneo y sus implicaciones antropológico-sociales.

LEONCIO VEGA GIL

LOCKE, J.: *Pensamientos acerca de la educación*, Barcelona, Ed. Humanitas, 1982.

Dar noticia de la reedición de una obra clásica, en este caso del empirismo inglés, es siempre una grata labor. Hay que reconocer el laudable esfuerzo que en torno a la recuperación de los clásicos de la pedagogía viene desarrollando la cuidada

colección que ha creado la editorial *Humanitas*. A otras obras de Herbart y Pestalozzi sigue ahora Locke, y se avecinan otras no menos interesantes.

La edición que presentamos, notablemente cuidada en sus elementos técnicos, ha tenido el acierto de incorporar el prólogo y notas críticas de uno de los pedagogos contemporáneos españoles más representativos, Domingo Barnés. El autor de certeros trabajos sobre paidología pone al alcance del lector un pensador de indudable trascendencia para el desarrollo de la pedagogía europea del XVIII. El por muchos considerado padre de la Ilustración (al menos preparador directo), también en lo relativo a la educación, carecía de traducciones y comentarios críticos en lengua castellana hasta la más que meritoria aportación de Barnés. Todo pedagogo de nuestros días, cualquier pensador sobre la educación debe conocer y asumir la contribución del empirista inglés.

Sin embargo, también hay que hablar de una ocasión perdida. Sin negar que continúan siendo valiosos la traducción y comentarios de Barnés, creemos que podría haberse intentado una puesta al día de la obra, porque lo merece y porque es necesario. Y en ello podrían haber participado autores españoles de nuestros días. Da la impresión que no se ha vuelto a investigar sobre Locke desde hace años, y no es así. Baste recordar trabajos como los de Beer, Ricci, Peretti, Fornaca, Mallinson y otros. En cualquier caso, la labor de Ediciones Humanitas debe ponerse de manifiesto.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

LLOPIS SÁNCHEZ, J.; CARRASCO MAURÍN, M.^a V.^a: *Ilustración y educación en la España del siglo XVIII*, Valencia, Esc. Univ. de Formac. del Prof. de EGB, 1983, 270 pp.

Nos parece bien que se produzcan intentos de acercar al alumno la Historia de

la Educación, en este caso a los futuros maestros. Es loable aspirar, en esfuerzo de síntesis, a ordenar lo sustantivo de un período histórico y hacerlo masticable, como en esta ocasión el siglo XVIII español. Tal vez haya sido el deseo y la intención del trabajo de los autores, profesores de Escuela Normal, aunque los frutos, en nuestra opinión, dejan bastante que desear.

Lo decimos tanto por la presentación formal (muy constreñida, y hasta confusa), cuanto por los contenidos. Se toca casi todo de manera muy superficial. Por poner un ejemplo, a Rousseau se le dedica escasamente una página, y no se menciona la presencia del ginebrino en España. Se perciben ausencias tan notables de temas como «las Juntas y Consulados de Comercio», o el más amplio de «Economía y educación», de los que ya han aparecido investigaciones muy fundamentadas. Respecto a las Sociedades Económicas de Amigos del País, otra muestra, apenas si se mencionan, y, cuando se hace, los autores se basan en publicaciones un tanto caducas y ya revisadas.

De fondo notamos en la obra una estructura muy tradicional, más de seguimiento lineal de una historia pedagógica de figuras que de una opción por analizar estructuralmente la realidad educativa del pasado. Resulta un trabajo más descriptivo que sugeridor de nuevas vías de interpretación. Todo esfuerzo de síntesis es complejo, más aún cuando ya contamos con monografías de relieve, pero hay que evitar caer en publicaciones que poco aportan en contenidos y en nuevas contribuciones didácticas. Si ya disponemos en España de excelentes monografías sobre elencos legislativos de Historia de la Educación, o de textos pedagógicos, poca justificación tiene reiterar tales documentos, aunque sea con voluntad didáctica. Todo ello invita a que nos preguntemos por la utilidad de este tipo de manuales (término y concepto muy discutible en las actuales prácticas escolares y universitarias).

Finalmente, y en descargo de lo anterior, hay que considerar el objetivo prioritario que se proponen los autores en su trabajo: acercar y facilitar la Historia de la Educación a los alumnos de las Escuelas Normales, donde esta disciplina no goza precisamente de un *status* elevado.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

MÉRIDA-NICOLICH, E.: *Una alternativa de reforma pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)*, Pamplona. Eunsa, 1983, 195 pp.

En la España contemporánea, uno de los elementos a tener en cuenta en la futura Historia de la Educación van a ser las diferentes publicaciones periódicas que, de alguna manera, recogen el pensamiento educativo del momento y lo proyectan como fermento de renovación o, en el mejor de los casos, lo crean y lo difunden.

Sobre una de esas publicaciones, la *Revista de Pedagogía (1922-1936)*, y consecuentemente sobre su creador, Lorenzo Luzuriaga, escribe E. Mérida-Nicolich, aunque el título de su libro no sugiera, precisamente, la idea ni de recoger exclusivamente el pensamiento pedagógico del momento ni de presentar la publicación como una punta de lanza que se abre camino en primera fila, de cariz revolucionario. El título sugiere, más bien, una publicación que ha nacido alineada en una de esas partes o sectores que han sostenido «una verdadera lucha de contrarios» (p. 15) desde la Ilustración. Y, sin embargo, leyendo la Revista, la constante preocupación de mostrar «modelos» —los *documenta* de los clásicos latinos de los siglos XVII y XVIII— podría llegarse a creer que Luzuriaga era un pedagogo con gran tendencia al «arte» de la Educación. Y no. Como bien entiende la autora, Luzuriaga era un reformista, alineado con los ideales de la Institución Libre de Enseñanza. Ni revolucionario ni sucedáneo del

doctrinarismo. Pero tampoco el binomio socialista-reformista casa: o significa abdicar de éste o significa no alinearse con aquél, aunque nadie está obligado a ser, ni nadie, de hecho lo sea, químicamente puro en nada. Menos todavía, en terrenos tan resbaladizos como éstos.

El libro presenta estos capítulos: *Introducción; Antecedentes, España 1900-1930; Los hombres de la Revista de Pedagogía; El contenido ideológico de la Revista de Pedagogía; La Educación Nueva en la Revista de Pedagogía; La Política pedagógica de la Revista de Pedagogía.*

Mérida-Nicolich concluye su trabajo definiendo la Revista como agencia de difusión de las ideas institucionalistas. Es un trabajo serio, muy cuidado. La publicación quizás cae en ese pecado general de muchos de nuestros resúmenes obligados, ahormados por las exigencias editoriales, pero que trasluce un tipo de investigación amplio y muy correctamente llevado a cabo.

VICENTE FAUBELL

MILLÁN, F.: *La Revolución Laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*, Valencia, Fernando Torres, 1983, 335 pp.

La Segunda República, a juzgar por la corriente de estudios de que es objeto en la actualidad, se revela como un ciclo sumamente fecundo para la sociedad española y, particularmente, para el *corpus* pedagógico en general por el relieve que la educación adquiere dentro del sistema social, político e, incluso, económico.

El estudio que presentamos viene a enriquecer la consolidada historiografía relativa a la coyuntura republicana, época, por lo demás, decisiva de nuestra historia y política educativa.

El punto de partida para el estudio de

la Escuela de la República —instrumento por excelencia de la reforma que pretendió la España de 1931— se halla, con el permiso de los republicanos menores, en las líneas de reflexión, coincidentes en parte, de las corrientes de pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza y del Partido Socialista Obrero. Al examen de estos aspectos dedica el autor, junto con una introducción de orientación sociológica y cultural, la primera y segunda parte de su obra.

La tercera y cuarta parte se centra en el análisis de la Escuela de la República a través de dos ópticas interrelacionadas y, a su vez, complementarias: sus principios político-pedagógicos y sus realizaciones de tipo científico, cultural y práctico.

Finalmente, una conclusión recoge las perspectivas de la revolución ética y pedagógica que vivió la sociedad republicana.

Desde nuestra perspectiva, este trabajo aborda el tema de la escuela laica en el contexto social y educativo de la época, tratando de señalar el devenir del laicismo, de la escuela y de su conjunción no sólo a niveles de tipo oficial y legislativo, sino de acuerdo con las líneas pedagógicas republicanas y con los postulados ideológicos que coadyuvaron a configurar la política educativa del momento. Conviene resaltar el relieve que, en este estudio, adquieren las distintas proyecciones —única, laica, activa, mixta— de la escuela republicana, así como la aproximación que, en determinados momentos, se realiza entre la Historia de la Educación y la Historia Social.

En nuestra opinión podría revisarse una cuestión, que no desmerece en ningún momento la calidad científica del trabajo. No puede negarse que la coyuntura republicana y, en concreto, la Escuela de la República han sido objeto de estudios por investigadores, hoy considerados clásicos, cuyas tesis han sido decisivas en bastantes casos. Por otra parte, existe un conjunto de fuentes —prensa y archivos locales y

provinciales— de gran valor documental. Después de la lectura del libro, creemos que estas dimensiones no quedan suficientemente reflejadas. Sirva en descargo del autor la extensión de la problemática que trata.

Desde otra perspectiva, de carácter netamente de contenido y redacción, la inclusión de citas en el texto de los propios actores y de diversos documentos, en determinados momentos, resultan demasiado extensas y rompen la continuidad del texto.

No obstante estos aspectos puntuales, nos encontramos ante una aportación valiosa, cuya lectura puede ser recomendada para un público interesado en los temas relativos a la Historia de la Educación en España y, principalmente, para los pedagogos que pueden encontrar en esta época las claves de determinadas problemáticas que en la actualidad gravitan sobre el *corpus* pedagógico y la identificación de sus profesionales.

JUAN ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZÁBAL

OTERO URTAZA, E.: *Las Misiones Pedagógicas: una experiencia de educación popular*, La Coruña, Ed. do Castro, 1982, 165 pp.

Siempre proclamó M. B. Cossío que la transformación de España solamente podría venir a través del niño y acercándose directamente a su masa rural. La formación del pueblo constituyó en él una preocupación constante. «No los sabios y los especialistas, sino el país, que es lo que más falta en nuestra patria», diría en la Conferencia Internacional de la Educación celebrada en Londres en 1884.

Era preciso terminar con el carácter incompleto de las escuelas rurales y de sus maestros así como con el aislamiento a que se veían sometidos. Enviar a los peores pueblos los mejores maestros y reno-

varlos con frecuencia. Un buen maestro representaba para Cossío la única instancia capaz de llevar hasta el último pueblo los aires de cultura y de progreso que se respiraban en los centros urbanos.

El Museo Pedagógico había pretendido ya una aproximación indirecta hacia esas gentes a través de su actuación sobre el maestro. Pero no nos equivocáramos demasiado si pensamos que su aliento no llegó a todos los rincones ni significó el revulsivo esperado en la educación del pueblo. La labor del maestro parecía resultar insuficiente para arrancar a la masa rural del abismo cultural en que le había sumergido el caciquismo. Al menos se ofrecía demasiado lenta y las necesidades de la República apremiaban.

Será otra institución, que ahora nos presenta el prof. Otero Urtaza, y en la que el Museo participó con personas y misiones concretas, quien recoja la antorcha encendida portándola hacia nuevas direcciones, quizá más amplias, quizá más espirituales, pero, sin duda, con vientos más favorables: las misiones pedagógicas. No queremos decir con ello que las misiones constituyan exclusivamente una continuación del Museo por otros medios. Su orientación era bastante distinta en algunos puntos, pero en otros se potencia el carácter de aquél.

Representaban, con toda seguridad, la coronación del pensamiento de Cossío. La labor que siempre había encomendado al maestro y a la escuela era recogida y ensanchada por las misiones pedagógicas —populares, prefería llamarlas Cossío—, desbordando el marco estrictamente académico hasta el punto de convertirse en «una forma de educación diferente, para todas las edades», como bien advierte el autor de la monografía que presentamos.

La obra comienza con unas breves pero certeras pinceladas de la situación educativo-cultural en el campo en los momentos de proclamación de la Segunda República, para pasar inmediatamente al

análisis del marco legislativo así como las actividades y servicios desarrollados por el Patronato, terminando con una entrevista a Rafael Dieste, profundo conocedor y participante directo en esta experiencia de educación popular que aglutinó a su alrededor a múltiples y diversas personalidades del mundo de la cultura, política y educación.

A lo largo del libro se desgranar opiniones acertadas sobre la verdadera filosofía educativa que subyace al planteamiento de las misiones pedagógicas. Hay en la obra un fuerte componente de interés, casi obsesión del autor, por aclarar algunos interrogantes que se han venido suscitando: ¿Fueron las misiones pedagógicas consecuencia del utopismo educativo de corte decimonónico? ¿Se trataba simplemente de una obra de justicia social en el campo cultural? ¿Hubo alguna intencionalidad política en el nacimiento y desarrollo? ¿Puede hablarse de colonización cultural del campo por la ciudad? Mucho depende de la perspectiva temporal que se adopte para su análisis y en este sentido coincidimos con el autor en que «las Misiones Pedagógicas de Cossío, por su propio devenir histórico, son un hecho irreplicable».

ANGEL G. DEL DUJO

SÁNTHA, György: *San José de Calasanz. Obra pedagógica*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1984, 2.^a ed., pp. XLVIII + 630.

Esta es la segunda edición de la obra más profunda sobre la pedagogía y la educación calasancias. A su autor, escolapio húngaro, muerto en 1975, le costó su elaboración cinco años y la escribió en italiano. Su manuscrito italiano pasó a las prensas castellanas y es por el mundo hispánico, sobre todo, por donde se ha extendido su obra.

Sántha describe, reflexiona y hace crítica sobre la educación ofrecida a la so-

ciudad, en general, y realizada concretamente en las escuelas que fundó S. José de Calasanz en la Italia de fines del siglo XVI y principios del XVII. El trabajo es de una seriedad a toda prueba y constituye un arsenal de fuentes y documentación, casi todo de primera mano.

Tanto en la primera edición, ya hace tiempo agotada, como en esta segunda, las notas a pie de página están, la mayoría de las veces, en la lengua original. Esto puede ser una dificultad para lectores menos preparados y, al propio tiempo, una garantía de seriedad científica.

Esta segunda edición presenta: *Prenotandos históricos* (Vida de Calasanz, Roma a fines del siglo XVI, Primeras experiencias romanas de S. José de Calasanz), *La obra pedagógica* (El educador calasancio, El instituto calasancio, La educación moral y religiosa, La educación estética, El cuidado de la salud del educando, La educación en el internado), *Conclusión*.

Las diferencias más notables con la primera edición de 1956, se refieren al ajuste del título de la obra, suprimiendo ahora el subtítulo *Escritos*, puesto que han sido eliminados de esta segunda edición. Eso ha contribuido poderosamente a disminuir en dos centenares el número de páginas de esta segunda edición. Otras novedades son la revisión de la vida de S. José de Calasanz, las numerosas investigaciones realizadas en los últimos treinta años y la revisión de las citas de archivo, cuando la documentación ha sido ya publicada. Asimismo la bibliografía ha sido puesta al día.

La obra es un trabajo espléndido. Y la edición de Severino Giner que, ahora ofrece la BAC, minuciosa y cuidada, aunque hay que hacerle un reparo, que creo importante de cara al conocimiento de S. José de Calasanz por el gran público. Aunque es cierto que han sido publicados los documentos que obraban en el «Apéndice documental» de la primera edición, no lo es menos que el gran público al que

llegan de hecho las publicaciones de la BAC, como ésta, le es, poco menos que imposible el tener a mano esas publicaciones. ¿Por qué privar, a quienes no son especialistas ni van a tener fácil acceso a una serie de publicaciones, de la lectura de una selección de escritos?

VICENTE FAUBELL

SECCIÓN DE PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE MURCIA, *Anales de Pedagogía*, núm. 1 (1983), 331 pp.

Saludamos con complacencia la aparición de un nuevo órgano de comunicación científica en Pedagogía, en este caso de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Murcia. La aparición de estos *Anales* dice mucho acerca del afianzamiento y trabajo de este centro. Su continuidad y rigor está garantizado por el número y significación científica de las personas que avalan y escriben en esta publicación.

Desde la Historia de la Educación es obligado hacerse eco de este esfuerzo editorial, al margen de otras razones, no sólo por el hecho de acoger en sus páginas trabajos específicos de Historia de la Educación (en este primer número estos trabajos cubren más de un tercio de la publicación), sino también porque historiadores consagrados, componentes del grupo de Murcia, nos hacen augurar futuros frutos.

Este primer número de *Anales de Pedagogía*, comienza con un amplio trabajo de FUENSANTA HERNÁNDEZ PINA: «El primer Centro Oficial de Segunda Enseñanza en Murcia» (pp. 5-127), de un notable valor documental. El estudio de ANGEL GONZÁLEZ HERNÁNDEZ: «Cultura y educación en la España visigoda», entre otros muchos méritos, tiene el valor e interés de referirse a una época histórica, Edad Media, que entre nosotros está tristemente abandonada. El resto de los trabajos de este número 1.º se refieren a contenidos

no propiamente historiográficos, pero de gran interés pedagógico general: JUAN MONREAL MARTÍNEZ: «Bases para la elaboración de modelos de gestión educativa en un contexto de autonomía regional»; PEDRO ORTEGA: «Expectativas socio-culturales de los padres y medio socio-familiar»; «Medios socio-familiares y motivación y ayuda al estudio»; M.ª DOLORES PRIETO SÁNCHEZ: «Concepto de "esquema corporal"». Perspectivas teóricas. Implicaciones en la Psicología escolar»; «Desarrollo Psicomotor del esquema corporal en la obra de Henri Wallon. Aportaciones al campo de la Psicología escolar»; finalmente, debemos referir el trabajo de Antonio VIÑAO FRAGO: «Descentralización y participación educativa: Un análisis comparado», que, por sus referencias historiográficas y comparativistas, no deja de tener interés en nuestro campo.

La calidad de los trabajos de este primer número es desigual, pero siempre digna. En el afán de unirnos a la tarea de los compañeros de Murcia, aunque sólo sea en la crítica, les diríamos que nos gustaría ver en los próximos números una mayor estructuración y ordenamiento de la revista en sus distintos apartados, evitando el aspecto misceláneo, acumulativo y aparentemente yuxtapuesto de este número. En este mismo sentido, a nuestro entender, creemos que mejoraría la revista el añadir un apartado final con diversos aspectos como por ejemplo: noticias sobre actos, actividades, trabajos en curso, seminarios, e incluso informaciones bibliográficas, recensiones, etc., que, referidas a la Sección de Pedagogía de Murcia, nos llevarán a todos a un más amplio conocimiento de la misma como centro de creación científico-pedagógica y de docencia.

El consejo de Redacción está compuesto por JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ, como director, JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, ALFONSO CAPITÁN DÍAZ y ANGEL GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, como vocales y ANTONIO VIÑAO FRAGO, como secretario.

Para el próximo número 2 (1984) de *Anales de Pedagogía-Murcia* se anuncian los siguientes trabajos en el apartado de Historia de la Educación:

1. A. Capitán Díaz: «El humanismo pedagógico de J. L. Vives».
2. M.^a A. Dorado Soto: «Reglamentación de la educación de párvulos en España (1876-1900): significado de las reformas de Albareda y Pidal».
3. M.^a A. Dorado Soto: «Realidad preescolar en España de 1876 a 1900: aspectos cualitativos y cuantitativos».
4. G. Morocho Gayo: «Notas sobre la enseñanza en Bizancio».
5. A. Viñao Frago: «Enseñanza y corporativismo: notas sobre el nacimiento y evolución de las enseñanzas técnicas en el siglo XIX».

Espetemos que este tipo de iniciativas, ya existentes en varias secciones de Pedagogía de España, se propague.

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN

SISENES JORNADES D'HISTORIA DE L'EDUCACIÓ ALS PAÏSOS CATALANS: *Comunicacions*, Lleida, 1984, 501 pp.

En otras ocasiones ya hemos aludido al interés que estas publicaciones tienen para el especialista en Historia de la Educación y la proyección social que alcanzan. En este caso nos encontramos ante los frutos de una tarea lenta y continua de más de seis años que vienen desarrollando investigadores compañeros del área cultural catalana.

Este elenco de documentos sobre las Jornadas de Lérida, promovidas y organizadas por la Asociación Catalana de Historia de la Educación, recogen las comunicaciones que se presentaron y discutieron en marzo del 84. Como la misma estructura de los debates, la publicación se

distribuye en cuatro apartados que incorporan ordenadamente los trabajos: 1) Metodología de la investigación para la Historia de la Educación. 2) Historia de la Educación hasta el siglo XIX. 3) Historia de la Educación en el siglo XX (1900-1939). 4) Historia de la Educación en el siglo XX (1939-1984).

El campo de estudio, si exceptuamos las comunicaciones incluidas en el primer grupo, como es obvio, pertenecen al área catalana. Por la aplicación y sugerencias que se derivan para el resto de historiadores de la educación de todo el Estado, y de otros países, destacaríamos este primer capítulo. En él se recogen temas y propuestas (14 trabajos) de gran interés para el investigador, aunque, también hay que decirlo, algunos no deberían haberse admitido a discusión puesto que apenas si rozan lo histórico pedagógico. El resto de apartados incorpora un total de 34 comunicaciones de muy dispar calidad. Junto a algunos de excelente trazado metodológico y de contenido, encontramos otros que merecían haberse revisado. Es cierto que la construcción de la Historia de la Educación de un pueblo debe ser respetuosa y plural, pero también lo es que ello no exime de avanzar continuamente en la forma de hacer la nueva Historia de la Educación que demandan las respectivas comunidades. Una cosa no debería estar reñida con la otra.

En definitiva, merece la pena disponer y consultar estas monografías que, para los países catalanes, y para todos los pueblos de España y sus historiadores de la educación, son un excelente instrumento de trabajo y un punto de atención para crecer y enriquecerse científicamente. Por todo ello animamos de forma sincera a que los compañeros del área catalana continúen organizando estas jornadas y podamos obtener este tipo de publicaciones de tanto interés para todos.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

SOLÀ GUSSINYER, P.: *Cultura popular, educació i societat al Nord-Est Català (1887-1959)*, Girona, Col.legi Universitari de Girona, 1983, 535 p.

Los objetivos de este amplio, denso y documentado trabajo de P. Solà se sitúan en expectativas de carácter personal, de contribución al estudio sociocultural científico de las comarcas del N.E. catalán desde la perspectiva histórica, de búsqueda de una mayor y mejor comprensión de la continua interrelación entre cultura popular y educación formal e informal, entre antropología, historia y educación. Finalmente, trata de enriquecer el concepto de educación informal. En lo fundamental, la investigación abre brecha en una línea de estudio apenas tomada en consideración hasta el presente: la del estudio histórico de la educación informal en un ámbito geográfico y social determinado. Sólo a partir de aquí, desde estudios semejantes, es posible llegar a comprender con mayor rigor los procesos educativos del pasado que se conocen en la jerga académica como formación institucional, formal e intencional.

El libro se va a estructurar en varios capítulos: 1) Marco institucional de la cultura popular: Iglesia, escuela y medios de comunicación social, 2) Arquitectura y dinámica del asociacionismo en las comarcas, 3) La cultura popular mediatizada por los centros educativos de ámbito provincial (Escuela Normal e Institutos), la cualificación de la mano de obra, las instituciones de beneficencia y asistencia social, y el papel educador de la familia en el hogar. Los capítulos cuarto, quinto y sexto concretan los procesos de transmisión cultural y educativa en las comarcas del Ampurdán, la Selva, la Garrocha, la región VI (Cerdeña, Ripollés y Osona) y Cataluña Norte. Se finaliza la obra con interesantes apreciaciones sobre la cara y cruz del progreso de la educación formal en el medio comarcal, los canales de la cultura popular y su incidencia, y una va-

loración sobre las posibles aportaciones de la investigación socio-histórica a la teoría de la educación informal.

Además del impresionante aparato documental en que se basa la publicación, hay que reseñar el esfuerzo realizado por visualizar los procesos y saberlos presentar al lector con notables contribuciones cartográficas, lo cual se agradece. El manejo de fuentes resulta felizmente amplio y diversificado, acogiendo colecciones particulares, prensa provincial y local, archivos públicos y eclesiásticos de ámbito general y local, bibliotecas, de tal manera que uno tiene la sensación de que el autor ha tenido que transgredir severas barreras institucionales y personales muy sedimentadas por la dispersión, y porque hay temas que resultan molestos cuando la cercanía cronológica lo favorece.

Hay que agradecer y felicitar al profesor e investigador P. Solà todo lo que sugiere (son muy escasas las publicaciones aparecidas en todo el Estado que acogen esta perspectiva), por lo que ya aporta en el marco geográfico reducido de Gerona, pero que encierra un gran interés para todos los que investigamos en dirección y criterios semejantes, aunque en otros marcos geográficos.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

SPENCER, H.: *Ensayos sobre pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, 228 pp.

Enfrentado a toda concepción proteccionista del Estado —también en materia educativa— Spencer es el máximo exponente del individualismo liberal burgués y *utilitarista*. Sus conceptos y criterios en materia de educación han tenido más influencia real de la que a primera vista pudiera parecer. La oposición a la educación generalizada estatal, la jerarquización por el *mérito* y los conceptos de *selección natural* y *lucha por la vida* trasladados al ámbito pedagógico tienen en el fi-

lósofo inglés a uno de sus más firmes baluartes.

La cuestión de la relación entre el Estado y la educación no ocupa, sin embargo, ningún espacio en los cuatro ensayos que componen este libro y que son recogidos bajo el epígrafe de *La educación intelectual, moral y física*: «¿Qué conocimientos son más útiles?», «De la educación intelectual», «De la educación moral» y «De la educación física». El centro de esta obra es la defensa de una educación científica y una pedagogía liberal.

Spencer refleja, lógicamente, el sentir y el tiempo en que vive. Pero hay también, cuando menos, cuatro caminos por los que la lógica interna de su pensamiento debe conducir a la idea de una educación científica con primacía sobre una educación humanística:

1. La ley científica de la evolución como explicación de la realidad, le lleva a proponer el mismo enfoque integrador para la educación, así como el mismo orden de prioridades.
2. La educación científica, de aplicabilidad más clara e inmediata, encaja perfectamente con su concepción utilitarista.
3. El conocimiento científico es algo que el individuo puede comprobar y verificar por sí mismo, sin recurrir al juicio de los demás.
4. La enseñanza científica tiene su razón de ser en las necesidades individuales, lo cual es coherente con la opción por el individuo frente a la sociedad o el Estado.

El otro tema de Spencer es la pedagogía liberal: hace una notable defensa de los derechos del niño. Propone la libertad del hijo frente al padre, que se ve negada por la coerción. Sostiene que el grado de autoridad paterna está en relación inversa, lo mismo que la autoridad marital, del progreso de la civilización y lanza un brillante alegato contra la educación autoritaria.

Por último, en cuanto a la educación moral, defiende, una vez más, que no se forma un carácter moral mediante la disciplina impuesta.

La impresión que se saca de estos cuatro ensayos es que Spencer centra su preocupación en la educación del *gentleman*, que no se plantea en absoluto el problema de la educación universal o popular, lo que es coherente con su acérrimo liberalismo. Con esta perspectiva, no hay tampoco razón para ocuparse de la escuela, de la educación formal, pues es sabido que los caballeros se educan en casa. La metodología pedagógica que propone tiene influencias de Pestalozzi y de Rousseau.

Si analizamos detalladamente este libro, nos daremos cuenta de que sus ideas pedagógicas no son nuevas, pero tal vez lo que importe más sea la formación de un pensamiento pedagógico. Y si se trata de saber lo que el utilitarismo y el liberalismo a ultranza tienen que decir sobre la educación, resulta difícil hallar una versión con más fuerza que la de H. Spencer.

JOSÉ ANTONIO CIEZA GARCÍA

SUREDA GARCÍA, B.: *La formación del profesorado en Mallorca. Antecedentes y origen de la Escuela Normal*, Mallorca, ICE de la Universidad de Mallorca, 1984, 77 pp.

El libro que presentamos pertenece a ese conjunto de estudios monográficos regionales, que poco a poco van haciendo posible la historiografía general de la educación y pedagogía española.

El trabajo, perfectamente trabado, busca las raíces y antecedentes de la institucionalización de la formación del profesorado en Mallorca. Comienza en la ambientación de la Ilustración mallorquina y en las realizaciones de la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País, co-

mo antecedentes relativamente lejanos y en la mentalidad y sistema educativo liberal como génesis próxima, factores que desembocan en la cristalización institucional de la Escuela Normal y Seminario de Maestros de Baleares (1842), hecho que consolida la formación del profesorado en Mallorca en la época estudiada.

El libro, entre otros muchos méritos, tiene el interés de recalcar la instrumentación inicial de la empresa ilustrada mallorquina desde el poder central, desde los círculos ilustrados de la Corte, frente a la rémora estructural y mental de la Mallorca de base. Así, la Sociedad Económica de Amigos del País de Mallorca no nace espontáneamente de las bases ilustradas, sino más bien por indicación central realista. Esto conducía, entre otras cosas, a una escasa capacidad operativa y práctica en el campo de la educación. También se resalta en el trabajo la influencia del factor clase social en la implementación de la enseñanza, surgiendo, cuando menos, dos modelos educativos e institucionales: para la aristocracia y para los trabajadores manuales (Seminario de Nobles y Academia de Nobles Artes), en el marco de una concepción burguesa ilustrada, comprendida con frecuencia anacrónicamente desde nuestra actual sociedad, pero que, en cualquier caso, evidencia las contradicciones ideológicas de los ilustrados. Aspectos éstos no siempre indicados en otros estudios sobre la ilustración española.

Nos habla también de las voluntades «castellanizadoras» de la Económica Mallorquina y del Síndico Balear frente a la resistencia a las mismas de la Iglesia mallorquina. En cualquier caso, durante esta etapa en Mallorca, escasamente se entró en planteamientos cualitativos de mejora de la enseñanza. Más tarde, a partir del afianzamiento del sistema liberal con la Regencia de María Cristina, Mallorca, que no sufre las consecuencias negativas de las Guerras Carlistas, en cierto modo, se adelanta en los avances cualitativos

y didácticos, introduciéndose el pestalozismo y el lancasterismo en forma notable. La presencia de Francisco Woitel en Mallorca, los nombres de Nicolás Pons, Vicente Navarro, y Francisco Riutord, los viajes de Pons y Riutord a Europa, al objeto de conocer los avances europeos en materia de educación, la creación de instituciones como el Instituto Balear y la Escuela Normal y Seminario de Maestros, el nombramiento de Francisco Riutord como Inspector General de Primera Enseñanza en Madrid, patentizan la significación del movimiento de renovación educativa de Mallorca sobre todo en la segunda fase de la época estudiada.

Buen trabajo historiográfico el de Bernat Sureda, aunque corto en este caso. Esperamos en imprenta trabajos más amplios, que sabemos tiene realizados. De cualquier modo, me va a permitir que diga que para un castellano viejo resulta, cuando menos, chocante el concepto de «castellanización» que se utiliza, aunque se entienda, ya tenga una estricta significación técnico-lingüístico o más amplia. Uno teme que ese concepto cobre tintes demasiado negativos y que, de rondón y sin comerlo, ni beberlo, los castellanos de a pie, los de entonces y los de ahora, empecemos a echar fuego por la boca o nos salga rabo, además de empezar a darnos un cierto apuro de usar el adjetivo de la condición y naturaleza de nuestra tierra, no menos erosionada social y culturalmente que Mallorca, precisamente por esa misma «castellanización» de la que se habla. Quizá fuera suficiente hablar de centralización lingüística ilustrada o de ilustracionismo o absolutismo lingüístico y cultural (o cosas por el estilo), que, mira tú por dónde, usó el idioma castellano, mas pudo haber usado en otras circunstancias el catalán. Y es que las razones eran básicamente políticas, no lingüísticas. Mas esto, más que una objeción al trabajo de Sureda, viene a ser un pequeño desahogo regionalista del que subscribe.

Que el ejemplo de este serio y digno

trabajo cunda y se amplíe, porque, siendo así, pronto podremos hacer una Historia de la Educación y Pedagogía Española, tarea hasta el presente imposible.

JOSÉ ORTEGA ESTEBAN

VARELA, J.: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, La Piqueta, 1983, 307 pp.

Si el recientemente fallecido M. Foucault, figura decisiva del pensamiento de ruptura en la Francia de los años 60 (también después), sentó buena parte de las bases críticas a la sociedad occidental contemporánea, sus mecanismos de reproducción del poder, incluidos los educativos, este trabajo de Julia Varela puede convertirse en homenaje a la línea de pensamiento e investigación bien representada por Foucault, aunque el trabajo haya aparecido antes del óbito de aquél.

La obra de Varela va a ser una de las que moleste a muchos y se discuta, porque pone en solfa varios de los trabajos admitidos como intocables, y que fueron elaborados hace ya tiempo por representantes de la pedagogía oficial. Pero de lo que no cabe duda es que, después de leído con detención (y ello conlleva su tiempo por el intrincado esquema de análisis en que se sustenta), el trabajo contribuye a poner de manifiesto las nuevas formas de educación (modos de educación utiliza la autora) que afloran en la España de la Contrarreforma en connivencia con las nuevas condiciones que fundamentan la gestación del Estado Moderno. En nuestra opinión el objetivo queda holgada y cualificadamente cumplido.

La tesis que plantea la autora y defiende en el desarrollo del trabajo es la siguiente, retomando de forma literal alguna de sus conclusiones: «los reformadores católicos, los hombres de la Iglesia tridentina, en un momento de decadencia del poder político y militar del Papado van a

remodelar sus viejas posiciones para poner a punto y desplegar todo un conjunto de disposiciones heterogéneas que les permitan ampliar su radio de acción en el marco de la nueva sociedad. *La razón de la fuerza comienza a dejar paso a la fuerza de la razón* (el subrayado es nuestro). Y los saberes de los humanistas y de los moralistas católicos servirán de soporte legitimador a los nuevos poderes en ascenso».

La investigación, orientada desde este posicionamiento, se vertebra en cinco capítulos además de introducción, anotaciones finales e índice de autores. En el primero, «De las armas a las letras», aborda la institución de la primera edad, la primera instrucción y la pedagogía en el interior del programa teológico-político de gobierno. El segundo, «Educación y crianza de príncipes y caballeros» estudia la institución de la Real Infancia y la educación del caballero perfecto. El tercero, «Pedagogía jesuítica y formación del mediano estado» habla del estudiante perfecto, el maestro jesuita, los jesuitas y el nuevo estatuto del saber, así como sus relaciones con el mediano estado. El capítulo cuarto, «Los hijos de familia», se estructura en torno al matrimonio cristiano, la mater ubérrima y la familia educadora. Finalmente, el quinto «De los indios a los pobres», revisa demasiados tópicos vertidos sobre la función cultural de España en América valorando la pedagogía de la cristianización así como, con un manejo envidiable de la literatura del Siglo de Oro, las interesantes apreciaciones sobre la reformación de niños vagabundos, la escuela de pícaros y acerca de la pobreza enriquecida.

En definitiva, una obra de gran altura, bien documentada, crítica y sugerente, que un especialista en Historia de la Educación, y en Historia de la Cultura española de la Modernidad, y cualquier educador que pretenda acercarse al conocimiento de las bases que sostienen los gérmenes del Estado Moderno español, y

otros, ninguno de ellos puede dejar de leer.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

VARIAS AUTORAS: *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1982, 437 pp.

El trabajo que presentamos constituye un intento de sacar a la luz pública información, sobre la otra cara de la historia que la mujer ha protagonizado a lo largo de los siglos desde posiciones sociales subordinadas y frecuentemente ancladas en el anonimato.

A veces tenemos la impresión de haber girado 180 grados en el estudio y defensa de los derechos y valores femeninos, superando las posiciones sociales del equilibrio y la igualdad. La mujer no sólo escribe, sino que lo hace también, lógicamente, sobre ella misma, claro ejemplo de ello es la obra que tenemos ante nosotros, como si se tratara de mecanismos históricos de compensación y posiciones vindicativas. Pero una cosa es enarbolar la bandera de lo femenino desde posturas con algún tipo de coloración emotiva y otra la recuperación histórico-profesional del mundo donde ha vivido, sufrido y formado la mujer española. Es en esta segunda categoría donde encuadramos la publicación que recensamos y desde ella nos enfrentamos a su enjuiciamiento.

Orgánicamente la obra comienza su andadura en el siglo XVIII intentando confeccionar, a partir de los distintos censos de la época, la estructura socio-laboral del país. Se pasa a un análisis descriptivo de la situación de la mujer en los distintos sectores sociales —trabajo, economía, legislación, instrucción...—, en el período de entresiglos. Un trabajo centrado en los Congresos Pedagógicos del XIX muestra cómo éstos se sensibilizan respecto a los derechos educativos de la mujer, inspirados en las posiciones intelectuales krausistas e institucionistas. Presenciamos el acercamiento a la historia de las mentali-

dades al escrutar las concepciones que la sociedad posee sobre diversos aspectos de la mujer —trabajo laboral, doméstico, ocio...—, reflejados en la literatura novelesca de la Restauración española.

El grueso de la obra se centra en el siglo XX, donde podemos encontrar varias aportaciones que van desde las prácticas de la prostitución en España, hasta la implicación de la mujer en la política contemporánea, pasando por el estudio de la represión de que fue objeto o su contribución legitimadora del franquismo a través del apostolado seglar.

Se trata, por tanto, de la recopilación de una serie de trabajos, de diversa temática, abarcando un espectro temporal excesivamente pretencioso; razones ambas que pueden dificultar, a nuestro entender, la profundización en el estudio.

Puesto que la función socio-laboral más relevante que la mujer ha desempeñado a lo largo de la historia es la educativa, encontramos que esta dimensión es tratada de forma general y oficial, pudiendo ser ampliada con los elementos —de contraste normalmente— procedentes de la práctica escolar, escrutados a través de la documentación archivística disponible, que nos informaría del tipo de educación que la mujer recibe-transmite, métodos, currículum, status socio-profesional, formaciones ideológicas, etc., completando así esa panorámica de conjunto sobre la educación de la mujer.

Nos encontramos, en definitiva, ante una aportación histórica valiosa, cuya lectura puede resultar interesante tanto para el personal de a pie como para los profesionales de la Historia de la Educación y no dudamos de su contribución en la recuperación de la historia de la participación de la mujer en los distintos ámbitos sociales y políticos, tarea en gran medida aún por realizar y en la que el Ministerio de Cultura se ha implicado directamente por lo cual merece nuestra felicitación expresa.

LEONCIO VEGA GIL

4. RELACION DE MEMORIAS DE LICENCIATURA DE HISTORIA DE LA EDUCACION PRESENTADAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS EN EL PERIODO 1982-1984.

- ALOY RUIZ, M.: *La Formación profesional en Alava*, U.N.E.D. (dirigida por F. G. Rodríguez de Castro).
- ALVAREZ LÁZARO, P. F.: *Masonería, enseñanza y librepensamiento: presupuestos históricos de la problemática de la masonería y el librepensamiento en la Restauración española (1883-1939)*, Universidad Complutense-Madrid (dirigida por C. Labrador Herráiz), 1983.
- BALLESTA PAGÁN, F. J.: *La educación en la Sociedad Económica de Amigos del País de Murcia (1777-1808)*, Universidad de Murcia (dirigida por M. A. Dorado Soto).
- BAZO VAQUERO, J. M.: *La educación primaria en las Constituciones españolas (1812-1939)*, Universidad Complutense-Madrid (dirigida por C. Labrador Herráiz), 1983.
- CARDONA ANDÚJAR, J.: *La formación profesional agraria en la provincia de Toledo (1955-1982)*, U.N.E.D. (dirigida por F. G. Rodríguez de Castro).
- CEREZO MANRIQUE, M. A.: *La Universidad popular segoviana (1919-1960)*, Universidad de Salamanca (dirigida por A. Escolano Benito), 1983.
- DOMÍNGUEZ PENELAS, A. M.: *Significado educativo de la gallega generación «Nos»*, Universidad Complutense-Madrid (dirigida por A. Martínez Navarro), 1983.
- FERNÁNDEZ CALZADA, M.^a L.: *Estudio del pensamiento educativo en las Constituciones españolas de la primera mitad del siglo XIX*, Universidad Pontificia de Salamanca (dirigida por A. Infestas Gil), 1983.
- GARCÍA PEDRIANES, J. M.: *La sociedad española de Pedagogía*, Universidad de Valencia (dirigida por León Esteban y Rosa Calatayud), 1983.
- GIL MOYANO, V.: *La escuela de Rabindranath Tagore. Un modelo de antropología humanista*, Universidad de Barcelona (dirigida por M. Bertrán Quera), 1982.
- GONZÁLEZ RIVAS, M.^a B.: *Origen y evolución de la educación musical a través de la Historia de la Educación*, Universidad Pontificia de Salamanca (dirigida por M.^a J. García Arroyo), 1983.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, J. M.: *El quinquenio revolucionario (1808-1813). Situación educativa*, Universidad Pontificia de Salamanca (dirigida por J. García Carrasco), 1983.
- HORMAZA GARCÍA, M.^a L.: *La aportación de las Esclavas del Sagrado Corazón de Jesús a la educación en Castilla-León. Fines el siglo XIX y comienzos del XX*, Universidad de Salamanca (dirigida por J. M.^a Hernández Díaz), 1984.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R.: *La cuestión educativa en Eduardo Benot*, U.N.E.D. (dirigida por O. Negrín Fajardo).
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, M.^a del Mar: *Aportaciones de J. L. Catalán a la educación preescolar española*, Universidad Complutense-Madrid (dirigida por C. Labrador Herráiz), 1984.

- LÓPEZ MARTÍN, R.: *Real Seminario de Nobles Educandos de la ciudad de Valencia (1767-1814)*, Universidad de Valencia (dirigida por L. Esteban Mateo), 1983.
- MARTÍN ZUÑIGA, F.: *El Colegio y Seminario de S. Dionisio Aeropagita del Sacro-Monte de Granada. Vertiente pedagógica a través de su documentación legal (siglos XVII-XVIII)*, Universidad de Málaga (dirigida por M. Vico Monteoliva), 1983.
- MARTÍNEZ GÓMEZ, E.: *La delincuencia juvenil femenina y la educación en la España del primer tercio del siglo XX (1900-1930)*, Universidad de Salamanca (dirigida por J. Ortega Esteban), 1983.
- MORA GIL, B.: *Ramón Llull o el hombre autorrealizado*, Universidad Pontificia de Salamanca (dirigida por J. A. Cabezas), 1983.
- NAVARRO JURADO, A.: *La educación en España vista por M. J. de Larra*, Universidad Complutense-Madrid (dirigida por A. Martínez Navarro), 1983.
- NIETO BEDOYA, M.: *El pensamiento educativo en la obra de Clarín*, Universidad Complutense-Madrid (dirigida por C. Labrador Herráiz), 1984.
- NUÑEZ PÉREZ, V. M.: *La educación y el exilio*, Universidad de Barcelona (dirigida por C. Lozano Seijas), 1983.
- OLLERO GARCÍA, I.: *La Revista de Pedagogía como portavoz del movimiento de la Escuela Nueva en España*, Universidad de Santiago de Compostela (dirigida por H. Barreiro Rodríguez), 1983.
- QUINTANA NAVARRO, A.: *La educación en el movimiento Junior*, U.N.E.D. (dirigida por O. Negrín Fajardo).
- RODRÍGUEZ HERRERO, J. J.: *La formación profesional salmantina (1930-1970)*, Universidad de Salamanca (dirigida por José María Hernández Díaz), 1984.
- SÁINZ HERNÁNDEZ, M. C.: *El concepto de educación en la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País en el siglo XVIII*, Universidad Complutense-Madrid (dirigida por I. Gutiérrez Zuluaga), 1983.
- SALA SUCH, E.: *Estudio bibliométrico de los contenidos pedagógicos a través de dos revistas: Revista Española de Pedagogía y Bordón*, Universidad de Valencia (dirigida por Rosa Calatayud), 1983.
- SALCEDO TORRES, M. V.: *La enseñanza primaria en España en el último cuarto del siglo XIX*, Universidad Complutense-Madrid (dirigida por C. Labrador Herráiz), 1983.
- SÁNCHEZ BRUFAL, M. C.: *El feminismo y la educación de la mujer en el pensamiento pedagógico de la segunda mitad del siglo XIX*, Universidad de Valencia (dirigida por A. Mayordomo), 1983.
- SAURAS HERRERA, C.: *Análisis histórico-educativo de la Reforma Silió de Autonomía universitaria*, U.N.E.D. (dirigida por O. Negrín Fajardo).
- TORREGROSA BARBERA, V.: *Aproximación al estudio de la educación en la Ciudad de San Felipe durante el siglo XVIII (1707-1798)*, Universidad de Valencia (dirigida por A. Mayordomo), 1983.
- VÁZQUEZ RAMIL, R.: *La enseñanza primaria en la ciudad de La Coruña durante el período isabelino (1833-1868)*, Universidad de Santiago de Compostela (Facultad de Geografía e Historia).

5. EXTRACTOS DE TESIS DOCTORALES PRESENTADAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

DEFIS PEIX, O.: *Artur Martorell: l'home*, Universidad de Barcelona, 1983.

DORADO SOTO, A.: *Pensamiento educativo de la Institución Marista*, Universidad de Murcia, 1982.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M.: *Educación y Cultura en la Guerra Civil española (1936-39)*, Universidad de Valencia (dirigida por L. Esteban Mateo), 1983.

La tesis se inicia con la exposición de la política educativa de la Segunda República (1931-36), cuyo estudio ayuda en la comprensión de las radicalizaciones que sus planteamientos y prácticas en materia educacional van a encontrar durante la guerra. Estos antecedentes explican, a su vez, la gestación de la «mecánica de guerra civil», capítulo éste que sirve de enlace y pórtico al cuerpo nuclear del trabajo. Este, consta de tres grandes partes; en la primera se aborda el estudio de la educación y la cultura en la España republicana; la segunda está dedicada al mismo aspecto pero referido en este caso a la España nacional; y la tercera contiene un amplio ensayo de interpretación. Para el tratamiento de las dos primeras se sigue un esquema descriptivo paralelo, desglosándose el análisis de cada una de ellas en dos parcelas, correspondiente una a la enseñanza institucional (primaria, secundaria, técnico-profesional y superior), y otra,

que hemos denominado «enseñanza paralela», en la que se recogen los momentos educativos que escapan a la iniciativa propiamente gubernamental o que tienen lugar fuera de los muros escolares en su sentido clásico («Milicias de la Cultura», «Cultura Popular», la educación anarquista, las manifestaciones educativas y culturales de las manifestaciones literarias, de la cartelística, la formación de la mujer a cargo de la Sección Femenina, la asistencia educativa en los frentes de batalla y en la retaguardia, etc.).

La relación de la teoría y de la praxis educativa y cultural deja paso, en la última parte, a un ensayo de interpretación que, a lo largo de cinco capítulos, trata de responder, de forma sistematizada, a los objetivos que motivaron la tesis y que se pueden concretar en las siguientes interrogantes:

1. ¿En qué medida existe una política y una práctica educativa y cultural en las dos Españas en conflicto?
2. Si afirmamos su existencia, ¿qué factores la hacen posible?
3. ¿Cómo influye en la praxis educativa el hecho de que los Gobiernos de la contienda se confiesen ya democráticos ya totalitarios?
4. ¿Existe continuidad o interrupción en la política educativa y cultural de la República en tiempo de guerra con respecto a la política educativa de 1931-1936?

5. ¿Cómo se enfrenta con el problema educativo entonces existente un régimen que deviene en totalitario?
6. ¿Qué modelos educativos configuran las dos Españas en lucha?

La descripción e interpretación de hechos e ideas conducen a las siguientes conclusiones:

1. Los años de la guerra del 36 conocen, tanto en la teoría como en la práctica, una producción educativa y cultural sorprendente.

2. Es la España republicana la que contribuye con mayor número y más ricas aportaciones. Esto viene explicado, en parte, por la creencia en la instrucción como sustento del régimen, por la competencia entre los distintos poderes marginales (comités, sindicatos, organizaciones políticas, etc.), por la capacidad organizativa del Partido Comunista, etc.

3. En la España nacional se denota mayor preocupación por el hecho bélico en menoscabo del educativo-cultural, siendo éste más floreciente en la segunda mitad de la contienda. Explican esta «atonía» educacional y cultural la carencia de aparatos burocráticos y administrativos así como de una ideología esclarecedora en la primera mitad de la guerra, la animosidad manifiesta hacia la figura del intelectual—creador y difusor de cultura—, la dependencia del pensamiento, etc.

4. El modelo educativo del nuevo Estado rompe radicalmente con los cinco años anteriores, caracterizándose por notas como nacionalista, patriótico, militarista, católico, tradicional, humanista, unitario...

5. La España republicana, al contrario, no se desvincula con el lustro precedente: adapta a las circunstancias algunos supuestos de entonces y añade otros nuevos en consonancia con el momento. Su modelo educacional se caracteriza por epítetos como éstos: antifascista, no-neutral, beligerante, laico, racional, social, etc.

6. Gran parte del potencial creador de

la Inteligencia se perdió para España tras esta «historia sacrificial».

GARCÍA DEL DUJO, A.: *El Museo Pedagógico Nacional. Desarrollo histórico y contribuciones a la educación española contemporánea (1882-1941)*, Universidad de Salamanca (dirigida por A. Escolano Benito), 1984.

Lejos de ser un archivo muerto o simple museo escolar con afanes coleccionistas, el Museo Pedagógico constituye un centro de «investigación y enseñanza» para la renovación y vitalización de la educación primaria y de la Pedagogía en general, un centro de «innovación» a través del cual pudieran introducirse en España los avances metodológicos y conceptuales existentes ya en otros países, un centro de «información y difusión» técnico-pedagógica en todos los órdenes y niveles de la enseñanza. Aquí se encuentran algunas de las razones que nos llevaron a acometer esta investigación.

El trabajo se estructura en tres bloques claramente diferenciados. En primer lugar, recogemos las coordenadas históricas nacionales y extranjeras que confluyen en el nacimiento del Museo. Desde la plataforma socio-económica remontamos hasta el estudio de los debates ideológicos que sobre cultura y enseñanza se libran en la época contemporánea, para terminar con un recorrido por la enseñanza primaria en sus dos vertientes: el magisterio en ejercicio —las escuelas primarias— y el magisterio en formación —las escuelas normales—.

En la segunda parte, desarrollamos algunos principios y categorías que configuran a modo de un modelo de educación al que referiremos posteriormente las distintas manifestaciones del Museo. De un lado, por tanto, se trazan aquellos núcleos de ideas que están en la base de la actuación del Museo; en su función ordenamos y analizamos la documentación en los

diversos frentes: docencia e investigación, elementos materiales de educación y acción social. De forma simultánea van deduciéndose las aportaciones con las que el Museo Pedagógico contribuyó al estudio y realidad de los problemas modernos de la educación y la Pedagogía.

A continuación, centramos nuestro objetivo en el desarrollo histórico del Museo con base en cuantos elementos coyunturales y estructurales de diversa índole, emanados del dinamismo de las fuerzas vivas del momento, posibilitaron y/o bloquearon la vida y actividad de nuestro centro. Consideramos esta parte necesariamente complementaria de la segunda, al tiempo que buscamos establecer un puente para asegurar la solución de continuidad de un buen número de aspectos analizados en la primera.

Finalmente, recuperamos algunas de las conclusiones que se encuentran difundidas a lo largo de la investigación. Una selección de la bibliografía y fuentes diversas utilizadas en la elaboración de la tesis, junto con un bloque de apéndices de información complementaria, cierran nuestro trabajo.

GARCÍA MADRID, Antonio: *Intención educativa y educación política del pensamiento de Emmanuel Mounier*, Universidad Pontificia de Salamanca (Director Juan Antonio Cabezas Sandoval), 1983.

La tesis aborda, como su título deja entrever, un doble objetivo:

1.º Esclarecer lo que parece, a la vista de numerosas afirmaciones de expertos sobre el tema, el núcleo último del personalismo de Mounier: su intención educativa. Paul Ricoeur, Moix, Barlow, Dornach y Winock, entre otros, no han hecho sino insistir en estudios muy diversos sobre la intención educativa o el carácter pedagógico de la filosofía de Mounier, sin

que tales afirmaciones fueran seguidas de una explicación convincente.

2.º Aclarar por qué se afirma de Mounier que fue un «notable educador político» de amplios sectores del pueblo francés durante casi dos décadas y, en consecuencia, poner de manifiesto la normativa ética de actuación política predicada desde *Esprit*.

Para ello era necesario —en orden al primero de los objetivos— dar respuestas convincentes a cuestiones de primerísimo rango, como son la orientación del proyecto de Mounier, por qué y para qué la fundación de *Esprit*, el modo de entender y desarrollar el discurso filosófico, la doble revolución mounieriana y otras de tono menor —pero no por ello despreciables— como el abandono de la Universidad y el rechazo de la «inteligencia» académica.

El segundo objetivo se planteaba con un interrogante general que exigía respuestas más concretas: ¿influyeron Mounier y *Esprit* en alguno de los aspectos de la sociedad francesa del momento? Después de los estudios de Winock y de Loubet del Bayle la respuesta era afirmativa en el terreno de la política, pero faltaba el esclarecimiento preciso de la normativa de actuación. El problema se agrava por la carencia teórica de Mounier al respecto, pero se compensa con una práctica política que exige la reconstrucción histórica y el seguimiento indirecto de las exigencias mounierianas de acción.

En definitiva, este estudio viene a unirse a los ya conocidos de Lombardi, de De Bortoli, Caballon, Bernard da Costa o de Capitán Díaz y el último de Sáez Carerras, aunque con un planteamiento metodológico distinto.

He aquí índice abreviado:

- I. Introducción.
- II. Fuentes y abreviaturas.
- III. Notas biográficas.

PRIMERA PARTE: Opción vocacional, proyecto e intención educativa.

SEGUNDA PARTE: Pensamiento, revolución y educación.

TERCERA PARTE: Educación política.

Conclusiones.

Bibliografía.

GARCÍA REGIDOR, T.: *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*, Universidad Complutense de Madrid (dirigida por Angeles Galino Carrilo), 1983.

HERRERO CORTES, R.: *Ideario y acción de un Krauso-institucionista: Saturnino Milego e Inglada*, Universidad de Valencia (dirigida por León Esteban Mateo), 1983.

Notable aportación, en la línea investigadora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia, al conocimiento y exégesis del Krauso-institucionismo valenciano.

Dos partes fundamentales, cabe anotar en la tesis doctoral; una primera en la que se relata de forma documentadísima —haciendo constantes referencias a documentos inéditos del Archivo familiar los datos biográficos del Milego estudiante y universitario (cap. II, III y IV), del Milego Catedrático de Instituto en diversas poblaciones españolas (cap. V, VI y VII), y de sus actividades socio-culturales y complementarias realizadas en sus primeros años —abogacía y periodismo— (cap. VIII y IX); la segunda aborda el ideario Krauso-institucionista de Saturnino Milego e Inglada comparándolo —en didáctico cuadro general— con el de otros renombrados tratadistas pertenecientes a dicho movimiento cultural, probando de forma inequívoca la pertenencia del biografado a la corriente filosófica mencionada, dando respuesta así, a una de las hipótesis iniciales del trabajo.

Para ello, el autor pasa revista a través de sus páginas a los puntos centrales del Krauso-institucionismo valenciano, insertando en ellos —con gran viveza expositiva y pertinente documentación— ideas de Milego de indudable impregnación Krausista y fieles a la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.): la íntima unión entre filosofía y política; la concepción del Derecho Natural; el «principio armónico» de Krause; las relaciones entre el arte, la ciencia, la religión y la moral; la actitud vital krausista; la vocacional preocupación por la educación; el laicismo en la enseñanza; la instrucción de la mujer; la concepción del maestro o profesor...; en definitiva como anota Herrero, hay que considerar a Milego como «uno de los más firmes baluartes del krausismo español, en su doble vertiente: filosófica y de actitud vital» (p. 1.043).

Completa la tesis un tercer tomo en el que el autor da luz a un buen número de textos inéditos de la obra mileguiana, y más de ochenta documentos pertenecientes a la vida y la obra del biografado.

RAMÓN LÓPEZ MARTÍN

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, J. A.: *La Inspección de Primera Enseñanza en la Segunda República Española (1931-1936)*, Universidad de Salamanca (dirigida por Agustín Escolano Benito), 1983.

La Inspección de Primera Enseñanza ha constituido una preocupación constante desde el momento mismo del inicio de planteamientos y reflexiones en el campo de la política y de la administración educativa. Sin embargo, bajo la óptica de la investigación pedagógica universitaria en España se halla poco estudiada monográficamente.

El trabajo que presentamos pretende un estudio del papel que la Inspección de Primera Enseñanza desarrolla en la estructura pedagógico-educativa de la Segunda

República Española, de su teoría y de su práctica, de sus proyectos y realizaciones, de sus avances y regresiones, cómo ese papel quedó planteado en el modelo educativo republicano y en una sociedad que intentaba encontrar su solución de continuidad en los problemas sociales, políticos y culturales.

Respondiendo a los planteamientos metodológicos que impone la orientación de la historia total de la educación, la investigación histórico-educativa presenta la siguiente articulación:

Una primera parte contiene los aspectos histórico-generales que condicionan el tema de estudio en el primer tercio del siglo XX. Hay que preguntarse por la procedencia de la España de 1931, conocer sus antecedentes estructurales. Se presenta una síntesis de las notas que caracterizan la formación social española en su conjunto, intentando resaltar sus incidencias en el campo de la educación. Un marco general que sirve de fondo para el estudio del panorama educativo republicano y del modelo de solución —planteamientos y líneas de trabajo fundamentales— que se estableció, centrándose especialmente en el estudio de la primera enseñanza.

En su segunda parte se interpreta el concepto de la inspección en el período republicano a través de un estudio histórico-legal con la finalidad de establecer una definición de la función inspectora y la explicación genética de la implantación de una nueva conceptualización, que se complementa con una visión social a través del impacto que la producción oficial de legislación tiene en diarios y revistas especializadas. Un capítulo se destina al análisis de las funciones propias de la inspección, así como de su posición y relación con el conjunto institucional y funcional de la educación. Se intenta hacer converger en la exposición los datos procedentes de la bibliografía, de la legislación y los indicadores que ofrece el propio funcionamiento del Cuerpo de Inspección, así co-

mo las informaciones procedentes de los inspectores en servicio activo durante el período republicano. Para evitar un planteamiento excesivamente reduccionista de simple descripción y registro de funciones, se conecta este capítulo con la explicación histórico-social y, en concreto, con el movimiento de renovación pedagógica que lo vehicula se halla en la base del origen y expansión de muchas funciones inspectoras.

En la tercera parte se produce una aproximación a la escuela republicana vista desde la inspección. Se intenta definir, al tiempo que detectar las influencias más acusadas que se reflejan en su planteamiento, el modelo de escuela que se obtiene a través del análisis de contenido de cinco obras de inspectores protagonistas de la Segunda República, cuyo contenido gira en torno a la escuela. Esta imagen teórica se contrasta con la realidad que refleja la producción del Cuerpo de Inspección, fundamentalmente libros de visita y boletines de educación.

La cuarta parte contiene un estudio de la configuración del perfil profesional del inspector atendiendo a diversos aspectos de la problemática tales como denominación, cualidades, número y distribución, formación y selección, origen geográfico, edad, sexo y *status* socio-profesional.

En el último apartado se recoge un breve estudio comparativo de la Inspección en España con otros países del área mundial, pero seleccionados por un criterio de área cultural. Se intenta delimitar y ponderar el sentido de la inspección republicana en una perspectiva internacional.

Las conclusiones generales y un capítulo de fuentes y anexos documentales completan esta tesis doctoral.

MARÍN VEIGA, M.^a B.: *La Escuela normal elemental de maestros de Vizcaya (1865-1901)*, Universidad Complutense de Madrid (dirigida por Isabel Gutiérrez Zuluaga), 1983.

NOGUERA I ARROU, J.: *La Escuela Normal de Tarragona (1843-1931)*, Universidad de Barcelona (dirigida por Buenaventura Delgado Criado), 1983.

PALACIO LIS, I.: *El regeneracionismo educativo en Rafael Altamira*, Universidad de Valencia (dirigida por L. Esteban Mateo), 1983.

El contexto de este trabajo viene a centrarse en el reformismo liberal de principios de siglo, que se planteaba, en momentos particularmente críticos de nuestra historia, el verdadero ser de España, ofreciendo a la nación una programa revisionista y crítico de soluciones —preferentemente económicas y educativas— en un lenguaje cargado de pragmatismo y cientificismo y con pretensiones de neutralidad política. Efectivamente, el ideal de transformación social —particularmente a través de la educación— se convertiría en la piedra angular del regeneracionismo español.

Y dentro de este ámbito, hemos intentado acercarnos a la ideología y a la obra de uno de aquellos «modernos erasmistas» —como algunos de los krausistas calificara al grupo— para ofrecer un testimonio más del hondo significado de estos innovadores en nuestra reciente Historia de la Pedagogía.

Efectivamente, Rafael Altamira y Crevea reuniría en sí todas aquellas coordenadas típicas del liberalismo español de cuño krauso-institucionista, lógicamente entendidas desde sus peculiaridades personales que imprimirían un toque de originalidad a los planteamientos comunes de aquella élite de avanzada.

Y es precisamente esa impronta, esa aportación genuina, la que particularmente nos ha interesado: su actitud científicamente objetiva ante el pasado español; su dolor ante una progresiva decadencia, pero también su optimismo por cuanto el pasado contenía de valioso y

decía en favor de nuestro genio particular, entonces enmascarado por ajenas circunstancias; su acendrado patriotismo, tan alejado de la contemplación estática y vanidosa, como de la crítica improductiva; su fe en el hombre y en la educación como forjadores de una sociedad mejor, y particularmente, en el poder de la enseñanza de la Historia como educadora; su tolerancia y su doctrina por la no violencia y su proclamado mensaje por el hermanamiento de todos los pueblos en general y de los hispanoamericanos en particular.

Consideramos, así, nuestro trabajo como un intento de aproximación a una figura que sin duda representó un papel importante en el «problema» de la regeneración nacional, objeto de nuestro estudio y cuya significación cultural y educativa, por otro lado, no puede comprenderse desligada del contexto en que se fraguó, al que prestara su talento y su vida toda en la consecución de las más altas idealidades.

Metodológicamente, la tesis queda dividida en cuatro partes: la primera de ellas es básicamente contextualizadora, estableciendo los fundamentos del movimiento regeneracionista y destacando el papel de la educación que comienza a ser considerado como el más destacado instrumento de la redención nacional.

La segunda, además de contener una aproximación bio-bibliográfica, se centra en la consideración del ideario altamirano, que es seguido, a través de la parte tercera, por la conjunción de respuestas concretas y gacetales prioritariamente dirigidas a sanear los dos primeros niveles de enseñanza. Y quizá como más representativo, el papel de Altamira al frente de la Dirección General de Primera Enseñanza.

La última parte incluye un ensayo de interpretación obligado en el que se hace balance y crítica del contenido total del trabajo, para terminar con un dossier de material relativo al tema, formando parte de un breve apéndice documental.

- PATIÑO RODRÍGUEZ, E.: *Desarrollo histórico y situación actual de la educación normal en Panamá*, Universidad Complutense de Madrid (dirigida por Isabel Gutiérrez Zuluaga), 1983.
- SANTOLARIA SIERRA, F. F.: *La obra reeducadora de José Pedragosa i Mouclús. Notas para la historia de la reeducación social en Barcelona (1900-1936)*, Universidad de Barcelona (dirigida por Buenaventura Delgado Criado), 1983.
- SAURAS HERRERA, C.: *Conservadores y liberales ante la autonomía universitaria. La reforma Silió (1919-1922)*, Universidad de Navarra (dirigida por Emilio Redondo García), 1983.
- SOSA ALSO, P.: *La influencia de la Institución Libre de Enseñanza en la Universidad Complutense de Madrid*, Universidad Complutense de Madrid (dirigida por Isabel Gutiérrez Zuluaga), 1983.
- SUREDA GARCÍA, B.: *Del pestalozzismo al movimiento normalista. Los métodos educativos en el tránsito del antiguo al nuevo régimen de España (1803-1839)*, Universidad de Barcelona (dirigida por Emilio Redondo García), 1982.
- VENINI REDÍN, E.: *L'educació femenina a Barcelona a la Il·lustració Catalana*, Universidad de Barcelona (dirigida por Alejandro Sanvisens Marfull), 1983.

6. INFORMACION

II COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION (Valencia, 26-29 IX 1983)

La Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía ha celebrado en Valencia del 26 al 29 de septiembre de 1983 su II Coloquio de Historia de la Educación sobre el tema general *Escolarización y Sociedad en la España contemporánea (1808-1970)*.

Los trabajos del Coloquio tuvieron lugar en el Colegio Mayor «La Asunción» de la ciudad del Turia.

Tras las palabras de bienvenida del Presidente de la Sección Dr. Julio Ruiz Berrio y del Director del Comité organizador, Dr. Alejandro Mayordomo, pronunció una conferencia el catedrático salmantino Dr. Agustín Escolano Benito sobre *Historia de la escolarización e Historia social*, en la que expuso, con la maestría que le caracteriza, que no sólo es necesario subrayar que los aspectos contextuales de la escolarización (demografía, economía, grupos, poder, mentalidades) reclaman ya, superados el viejo idealismo histórico y el positivismo mecanicístico, un enfoque social de la Historia sino también los aspectos internos (incluidos los materiales) «están exigiendo un tratamiento que sobrepasa el estrecho círculo de las preocupaciones pedagógicas y proyecte una interpretación más vinculada a las explicaciones histórico-sociales».

Al Coloquio asistieron 110 participantes de toda España que se dividieron en cinco Mesas de trabajo:

Sección 1.ª: Estudios sobre teoría y política de la escolarización rural y urbana.

Sección 2.ª: Estudios sobre la práctica institucional en la escolarización urbana.

Sección 3.ª: Estudios sobre la práctica institucional en la escolarización rural.

Sección 4.ª: Fuentes y Metodología para el estudio de la escolarización.

Sección Especial: Escolarización y Sociedad en la Comunidad Valenciana.

El día 27, desde las 22 h. se tuvo la Asamblea de la Sección de Historia de la Educación de la Sociedad Española de Pedagogía en la que, tras pertinente votación, fue aprobado el *Reglamento* de la Sección y fue reelegida la Junta directiva de esta Sección científica —hasta ahora provisional, con el encargo fundamental de elaborar un Reglamento—. Está compuesta por los Drs. Julio Ruiz Berrio (Presidente), Marisa Gutiérrez Zuluaga, Agustín Escolano Benito, León Mateo, Buenaventura Delgado y Olegario Negrín (Secretario).

El día 29 el Dr. León Esteban pronunció una conferencia sobre *Presente, pasado y fu-*

turo de la Historia de la Educación, muy documentada, original y sólidamente trabada, en la que concluía: «...quizás no sea necesario aludir aquí a las varias orientaciones metodológicas existentes para hacer Historia; ni cómo su elección dependerá tanto de la "postura" y preparación del historiador (paleografía, archivística...) como de la temática de que se trate. No hay exclusividad metódica, ni heurística, ni didáctica, ni debe haberla. Desde el método erudito de acumulación de datos en la línea de obras de aportación, o el método analítico, de comparación y eliminación de datos, en la perspectiva de la producción de obras de tesis, hasta las más recientes aportaciones a nivel de la historiografía contemporánea con las técnicas de Documentación automática (que modifica todas las posibilidades de trabajo del historiador), de la ruptura epistemológica (que ha renovado tanto los métodos como los contenidos) y de la Semiología histórica (que pone en cuestión el objeto mismo de la Historia) se ha puesto de manifiesto la conveniencia de no exclusivizarse en un método. Más, también, la necesidad de su conocimiento, para la utilización interdisciplinar y debida».

Tras la conferencia del Dr. Esteban, se celebró la clausura del Coloquio en el Salón de Actos de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, con la lectura de las consideraciones finales —más bien que conclusiones— que inserto abajo.

Finalmente, el Dr. José María López Piñero, catedrático de Historia de la Medicina de la Universidad de Valencia, pronunció una conferencia acerca de *los estudios históricos sobre la ciencia en la España Moderna* en la que trazó una visión cronológica de la disputa sobre la ciencia española, concluyendo con la renovación actual en este campo.

El Comité organizador de estas jornadas valentinas entregó a los coloquiadores, al recibir la documentación en Valencia, un grueso volumen de págs. IX + 1.075 con el texto de las Comunicaciones y Conferencias.

COMUNICACIONES

SECCIÓN PRIMERA: ESTUDIOS SOBRE TEORIA Y POLITICA DE LA ESCOLARIZACION RURAL Y URBANA

AVILA FERNÁNDEZ, Alejandro: La supresión de las Escuelas Normales: un problema de la política educativa del siglo XIX español; reflexión a la luz de un análisis de comentarios literarios de la época.

BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio: Las colaboraciones de Lorenzo Luzuriaga en EL SOL, como agentes ideológicos de la escolarización en España (1917-1921).

COLMENAR ORZAES, M.^a del Carmen: La enseñanza de adultos sostenida por el Estado durante los primeros años del siglo XX español.

DE GABRIEL, Narciso: Evolución del número y modalidades de escuelas públicas en la segunda mitad del siglo XIX.

DEL POZO PARDO, Alberto: El trabajo de los primeros Inspectores en la escolarización primaria durante el siglo XIX (1838-1857).

DORADO SOTO, M.^a Angeles: La escolarización de la primera infancia en España en el último cuarto de siglo XIX.

FAUBELL ZAPATA, Vicente: Expansión geográfica de las Escuelas Pías.

FERNÁNDEZ SORIA, Juan M.: La política de creación de escuelas en la España republicana (1936-1939).

GARCÍA CRESPO, Clementina: Ideología e instrumentos de escolarización. Aproximación al contenido ideológico de los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975).

GARCÍA DEL DUJO, Angel: Aspectos internos de escolarización en la sociedad contemporánea.

GARCÍA MERINO, Luis A.: Aproximación a los factores que influyeron en el origen de la Ley de Bases de Instrucción Pública de 1857.

GARCÍA PASTOR, Carmen: El retraso en la escolarización de los niños deficientes mentales en España.

GÓMEZ MORENO, Angel: Las Escuelas Pías y su «venia docendi» en 1837.

GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico: La financiación de las Universidades Laborales.

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Angel: Constitución versus escuela: tratamiento legal e ideología subyacente (Siglo XIX).

LORENZO VICENTE, Juan A.: Los métodos de enseñanza en la instrucción primaria según Pedro Alcántara García.

NÚÑEZ GIL, Marina: Beneficencia y educación en los inicios del siglo XX.

PALACIO LIS, Irene: Por una gestión técnica para la escuela: La Dirección General de Primera Enseñanza (1911-1913).

PERLA DE LAS PARRAS, Tomás: La escolarización en La Voz de Guipúzcoa (1903-1910).

RUIZ RODRIGO, Cándido y PALACIO LIS, Irene: Ideología y escuela en España (1939-1951).

SAURAS HERRERA, C.: El planteamiento de la escuela en la prensa socialista y en la prensa católica (1919-1922).

VICENTE HERNÁNDEZ, Ulpiano: Política escolar del Rector de la Institución Libre de Enseñanza: D. Rafael M.^a de Labra y Cadrana.

VICO MONTEOLIVA, Mercedes: El Instituto de segunda Enseñanza de Albacete a finales del siglo XIX.

SECCIÓN SEGUNDA: ESTUDIOS SOBRE LA PRACTICA INSTITUCIONAL EN LA ESCOLARIZACION URBANA

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé: Un modelo de educación de niñas huérfanas nobles en el siglo XIX: «El Colegio de la Real Hermandad del Refugio de Madrid».

COLLADO BRONCANO, Manuel y AVILA FERNÁNDEZ, Alejandro: Proyecto de escolarización para la ciudad de Sevilla por D. Eugenio Fernández de Zendera, en 1885.

CORTS GINER, Isabel: Sevilla 1900: Un proyecto de reforma de la enseñanza pública que costea el municipio.

DEL POZO ANDRES, M.^a del Mar: Desarrollo del proceso de escolarización en una gran

ciudad: el ejemplo madrileño del barrio de Cuatro Caminos en el primer tercio del siglo XX.

DEL RINCÓN IGEA, Benito: El «Sistema Froebel» y las escuelas públicas de párvulos. Barcelona 1880.

FLECHA GARCÍA, Consuelo: Las escuelas prácticas de las Normales de Cádiz (1875-1900).

GÓMEZ GARCÍA, M.^a Nieves: La Universidad de Sevilla durante el curso 1899-1900: población estudiantil y planes de estudio.

GUIBERT NAVAZ, M.^a Esther: Escolarización y liberalismo. La enseñanza primaria en Pamplona (primera mitad del siglo XIX).

LARA LARRAZÁBAL, Joaquín: La escolarización en Sevilla (1931-1933).

MARQUES SUREDA, Salomón: El Colegio de Humanidades de Figueras (1939-1945).

MIÑAMBRES ABAD, Amparo: Aproximación histórica a una realidad educativa en la ciudad de Lérida: Liceo Escolar y Colegio Minerva (1906-1938).

MOLINER CASTILLO, Concepción y SERNA FORTEA, M.^a Pilar: Escolarización universitaria femenina en el momento actual (elección de carreras).

NEGRÍN FAJARDO, Jesús: La creación del Instituto de Canarias: origen de la escolarización secundaria pública en las islas.

OTEIZA ALDASORO, Rosa: Notas sobre la creación de la Escuela Normal de Alava (1841-1847).

PÉREZ GONZÁLEZ, Eugenio: Escolarización en Sevilla capital a comienzos del siglo XX.

PORTO UCHA, Angel S.: Contribución de la Escuela de Artes y Oficios de Vigo a la formación de la clase obrera a finales del siglo XIX (1886-1898).

RAMOS BALAGUER, Mercedes: Los Colegios Mayores en la legislación del siglo XX (1926-1973).

RODRÍGUEZ CRUZ, Agueda M.^a: La enseñanza en el Beaterio y Congregación de Santo Domingo (siglos XIX y XX).

ZAMORANO GENOVÉS, M.^a Remedios: Colegio Seminario del Corpus Christi.

SECCIÓN TERCERA: ESTUDIOS SOBRE LA PRACTICA INSTITUCIONAL EN LA ESCOLARIZACION RURAL

BALLARÍN DOMINGO, Pilar: La creación de escuelas públicas y el analfabetismo en la provincia de Almería en la segunda mitad del siglo XIX.

BENSO CALVO, Carmen: Escuela y sociedad en Orense (1940-1970).

BERNAD ROYO, Enrique: Sobre las escuelas privadas de primera enseñanza en la provincia de Zaragoza y las fuentes para su estudio (1902-1936).

CARIDE GÓMEZ, José A.: Política educativa, escolarización rural y práctica social en Galicia (1939-1970).

CID FERNÁNDEZ, José M.: Aportaciones del Ayuntamiento y la Diputación de Orense a la democratización de la enseñanza (1931-1936).

COSTA RICO, Antón: Rol, situación y comportamiento de los maestros rurales gallegos en los finales del siglo XIX e inicios del XX.

DOMÍNGUEZ CABREJAS, M.^a Rosa: La escolarización en Aragón en el primer cuarto del siglo XIX (aportaciones a su estudio).

HERNÁNDEZ DÍAZ, José M.^a: La configuración del sistema escolar en Las Hurdes salmantinas.

JARA BARREIRO, Angel: Actuaciones de la Comisión Provincial de Instrucción primaria en la escolarización de adultos (B. O. de la Provincia 1838-1860).

NEGRÍN FAJARDO, Olegario y SOTO ARAGÓN, Diana: El analfabetismo en Canarias en el siglo XX (1900-1923).

RIUS LOZANO, Mercedes: Escolarización en Albacete. Aspectos de un problema (1902-1904).

RUIZ BERRIO, Julio: La escolarización de Asturias en el Sexenio Democrático.

SÁNCHEZ PASCUA, Felicidad: Escolarización rural en la provincia de Badajoz al comenzar la «década moderna».

TIANA FERRER, Alejandro: Algunos datos educativos referentes a las colectividades campesinas aragonesas (1936-1937).

VEGA GIL, Leoncio: Educación rural en Zamora en el siglo XIX. La comarca de Sayago (1833-1868).

SECCIÓN CUARTA: FUENTES Y METODOLOGIA PARA EL ESTUDIO DE LA ESCOLARIZACIÓN RURAL Y URBANA

CIEZA GARCÍA, José A.: Mentalidad colectiva y escolarización. Una aproximación metodológica a través de los textos literarios.

GARCÍA CASTAÑO, F. Javier: La aplicación de la antropología pedagógica a la escuela. Esclarecimiento epistemológico.

JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Juan A.: La documentación de la Inspección de Primera Enseñanza como fuente para el estudio de la escolarización en la coyuntura republicana (1931-1936).

PEÑA SAAVEDRA, Vicente: Las Memorias escolares como fuente documental para el estudio de la escolarización.

SUREDA GARCÍA, Bernard y VALLESPÍR SOLER, Jordi: Un proyecto de investigación utilizando los testimonios personales.

TERRÓN BAÑUELOS, Aida: Las «Topografías Médicas», como fuente regional para la Historia de la escolarización.

VIÑAO FRAGO, Antonio: Fuentes estadísticas de ámbito nacional-estatal para el estudio de la escolarización en el nivel elemental (1750-1832).

SECCIÓN ESPECIAL: ESCOLARIZACION RURAL Y URBANA EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

BORRÁS CANDEL, Manuel y MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: La asistencia a las escuelas en la provincia de Valencia. Estudio aproximativo a través de las Memorias del Magisterio (1908-1912).

CALATAYUD SOLER, Rosa: El Distrito Universitario de Valencia en el Rectorado del Dr. D. José Pizcueta y Donday (1859-1867).

CANES GARRIDO, Francisco: Escolarización y sociedad en la ciudad de Valencia a comienzos del siglo XX.

ESTEBAN MATEO, León y LÁZARO LORENTE, Luis M.: Los gastos de financiación municipal de la enseñanza primaria en la Comunidad Valenciana durante el siglo XIX (1870-1885).

LÁZARO LORENTE, Luis M.: Algunos datos sobre escolarización rural en Valencia. El caso de Mahuella, 1908-1910.

MAYORDOMO PÉREZ, Alejandro: La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia y la escolarización de adultos (1842-1868).

CONCLUSIONES

La Sección Primera de este II Coloquio de Historia nacional de la educación lleva por lema *los estudios sobre teoría y política de la escolarización rural y urbana*.

Las investigaciones debatidas en esta Sección, en dos ocasiones se han centrado en la teoría de la escolarización para referirse a la producción de un pedagogo, en este caso concreto, Alcántara García, y a una interpretación de los modelos escolares en España en la época contemporánea, hasta inicios del siglo XX.

Desde el ámbito de la política de la escolarización, las Comunicaciones han recorrido temas como la producción legislativa y educación, con una mención omnicompleta a constitucionalismo y educación a lo largo del siglo XIX; reforma y creación de instituciones escolares; asistencia a la infancia desvalida; relaciones Iglesia-Estado a propósito de una Orden o Congregación religiosa, los escolapios; y al período de 1939 y 1950 y un núcleo temático dedicado a la España de Franco. No ha habido expresa dedicación a la escolarización rural. Se sigue, en los trabajos presentados, manejando una óptica de histórica oficial con relativa diversidad de fuentes. Metodológicamente, se ha notado un incremento de los auxilios y de los fondos hemerográficos y el análisis de contenidos de textos. Salvo en temas, como el de la asistencia a la deficiencia mental y a una comunicación sobre beneficencia y educación, ha sido escasa la visión interdisciplinar en el tratamiento de la investigación.

Los trabajos de esta Sección Primera constituyen el inicio de una temática poco transitada, a nuestro parecer, en la historiografía educativa española. Las calas puntuales y las diversidades cronológicas de los trabajos que la integran no permiten, por ahora, una caracterización de época, coyuntura o ritmo. Seguimos moviéndonos en los datos generales de la situación española de la época, esto es, atraso y fragmentación del proceso de industrialización, sistema liberal-representativo y atraso de la modernización del Estado; no constitución del Estado de derecho y, mucho menos, del Estado social de derecho.

En una ocasión, en el curso de los trabajos, ha surgido la referencia a la periodización en la España contemporánea, tema que necesita, por lo que se ha visto, de contrastación y de profundos debates. Se han iniciado temas especiales o atípicos, por ejemplo, la política de escolarización durante la guerra civil en la zona republicana o el referido a la función y financiación de las Universidades Laborales de la España de Franco, como un detector del proceso escolar o determinadas facetas del mismo en un sistema político de corte fascista, corporativista o totalitario.

Por último, los miembros de la Mesa y todos los investigadores allí presentes, exponen una serie de deseos:

Las desideratas recogidas indican la necesidad de las investigaciones acerca de los procesos políticos no estatales; la escolarización en los diferentes pueblos de España —referido a lo que hoy se llaman Comunidades Autónomas— con ritmos y características propias, a estudiar; las alternativas de la España real; por ejemplo, faltan referencias al movimiento obrero, incluso al papel educativo, a lo largo del siglo XIX, etc.; influencias internacionales en la escolarización en España: es un tema que nos hubiera ayudado mucho a nivel del primer epígrafe, «teoría de la escolarización». Referencias a la Historia del niño; referencias a la educación femenina; relaciones, por ejemplo, entre la infancia, la situación de la mujer, el proceso de industrialización, etc.

Se ha hecho bastante hincapié en la falta de estudios y la necesidad de abordarlos, acerca de la Historia de la Educación Especial, especialmente durante este mismo período. Y se echan también en falta, estudios de base demográfica, por ejemplo, datos contrastados sobre la mortalidad infantil, sobre el trabajo infantil en ese proceso incipiente de industrialización, etc.

Esta Sección recaba el apoyo institucional y el mantenimiento de líneas de investigación, fundamentalmente, a nivel de estudios de licenciatura y doctorado, sin cuya continuidad esta aportación, en muchos aspectos primeriza, correría el riesgo de ser simplemente un reflejo de una moda metodológica, una más, en el recorrido de la implantación de la historiografía moderna en España.

El tema de investigación correspondiente a la Sección Segunda ha sido el *Estudio de la práctica institucional en la escolarización urbana (1808-1970)*.

Naturalmente, esto ha determinado que, manteniendo una intencionalidad común, las Comunicaciones presentadas (19 en total) ofrezcan una gran variedad y se muevan en unas dimensiones de espacio y tiempo demasiado amplias, creemos, para poder sintetizar unas conclusiones definitivas.

Sin embargo, analizando los trabajos presentados y el curso de las exposiciones y debates, podemos inferir, con cierta aproximación, lo que creemos han sido dos hechos significativos.

En primer lugar, el predominio de los temas referidos a la enseñanza primaria (7 Comunicaciones se han referido a este nivel de enseñanza). Parece que la mayoría de los investigadores asociamos escolarización con alfabetización y la enseñanza secundaria y universitaria son contempladas con cierto distanciamiento, en cuanto a este tema se refiere. O sea, ha habido dos Comunicaciones sobre Secundaria y dos sobre Universitaria. Esta es una apreciación que se ha visto ratificada, porque otro bloque de Comunicaciones, compuesto por los que han investigado sobre Escuelas Normales, de alguna manera, han conectado con el mismo presupuesto.

En segundo lugar, creemos que, una vez más, se ha puesto de manifiesto que la His-

toria de la Educación no puede hacerse si no se tiene una visión totalizadora de la realidad. La descripción y cualificación de cualquier etapa histórica necesitan, sin duda, una respuesta que supere los límites de su propia realidad vivencial.

Esto, creemos, ha sido la causa de que, en algunos momentos el haber incidido demasiado en la historia descriptiva haya limitado la posibilidad de una interpretación que, por otra parte, estamos seguros, quedará abierta a la investigación posterior. Porque, siendo realmente muchos los motivos para considerar positivos estos encuentros, no debemos olvidar aunar dos objetivos: seguir intentando conocer cuál ha sido la Historia de la Educación en cada lugar y en cada rincón de nuestro país. Pero haciéndolo sin perder de vista el peligro que la investigación sin unidad ni rigor metodológico conlleva.

Además de esos dos bloques —Enseñanza Primaria y Escuelas Normales— ha habido algunas Comunicaciones que, de alguna manera, han sido muy ricas; pero que, quizás, no pertenecían exactamente al título de la Sección. Diríamos que una de ellas, muy interesante para todas las mesas, como es *la elección de carrera*, sobre todo por la agudización del momento actual, hecha por la Subdirectora del Colegio que nos alberga, que, en nombre de nuestros compañeros agradezco.

La Sección Tercera ha trabajado el tema de la *Práctica Institucional en la escolarización rural*. Quince Comunicaciones se han leído en cinco sesiones, agrupadas por zonas geográficas, según planteamiento de trabajo que se hizo al comienzo de la primera de ellas. En los Coloquios establecidos al final de cada grupo de Comunicaciones las intervenciones han sido numerosas y han dado lugar a un elevado contraste de opiniones, justificado fundamentalmente por las diferencias regionales que se han puesto de manifiesto.

Puede sintetizarse el trabajo de la Sección dando cuenta de los bloques temáticos en torno a los que han girado los debates.

El primero de ellos ha sido la escuela rural, respecto del que se ha analizado: 1.º los condicionamientos sociales que configuran la escolarización en el ámbito rural, tanto en sus aspectos cualitativos como en los cuantitativos; 2.º la figura del Maestro: su «rol» en el medio del que nos ocupamos, su formación y su comportamiento social y profesional; 3.º el problema del analfabetismo: sus causas y sus relaciones con la escolarización; y 4.º la adecuación y funcionalidad de la escuela en el medio rural.

También ha sido notorio el interés que ha despertado la cuestión de las fuentes para la investigación, con independencia de que en otra Sección de las *Jornadas* estuviese específicamente dedicada a este tema.

Una buena parte del Coloquio se ha destinado a analizar la utilidad y posibilidad que para el tema en cuestión ofrece la documentación de los distintos Archivos centrales y privados; y la documentación de las Juntas Provinciales y Municipales de Instrucción Pública, los Informes de la Inspección, así como la documentación de los Rectorados —sobre todo para la enseñanza privada— y la prensa profesional, no demasiado utilizada, hasta el momento, en nuestras investigaciones.

Se han puesto igualmente de relieve las dificultades con que, en muchos casos, tropieza el investigador para localizar la mencionada documentación.

Los aspectos metodológicos constituyen otro de los puntos que han merecido el interés de los participantes y respecto del cual es posible destacar algunas recomendaciones, como:

- la necesidad de cautela a la hora de utilizar fuentes estadísticas y, dentro de éstas, en concreto, las fuentes censales;
- la necesidad de realizar estudios regionales —en la más amplia acepción del término— que permitan distinguir la variedad de matices y las peculiaridades de cada situación particular o la necesidad de análisis cualitativos que profundicen en la interpretación y en la valoración de los datos cuantitativos;
- finalmente, y como es habitual en este tipo de reuniones, se ha escuchado la general lamentación que entre historiadores provoca la mala situación de los Archivos, con la excepción muy notoria, en esta ocasión, con lo que está ocurriendo en Alava.

Además de estos puntos podrían hacerse otras constataciones que es necesario destacar, quizá, por su importancia:

- Los estudios realizados muestran la necesidad de continuar profundizando en la relación entre las condiciones sociales y económicas y el proceso de escolarización. En este sentido resulta ilustrativa la comparación entre los casos castellano-leonés y vasco-cántabro, por un lado, y el gallego, asturiano, canario o andaluz, por otro.
- Se constata, en segundo lugar, la necesidad de completar los estudios sobre analfabetismo —instrucción geográfica, instrucción por sexos y otras variables— y completar estos estudios con otros relativos a los diversos agentes alfabetizadores.
- Hubo coincidencia en señalar a la escuela como el principal agente alfabetizador en el caso español, en contraste con lo que puede, quizá, ocurrir en otros países europeos.
- El papel de la Iglesia se aprecia diverso en regiones donde no parece existir un interés en potenciar la escuela en el medio rural, aunque sí una cierta labor en las prácticas parroquiales —como puede ser el caso de Galicia— frente a otras —por ejemplo, la comarca del Sayago, Las Hurdes salmantinas— donde la Iglesia desempeña un papel importante y constituye, prácticamente, la única vía de cultura.
- Finalmente, se ha manifestado una preocupación por aclarar la incidencia de los sexos en los procesos de escolarización.

La Cuarta Sección estuvo centrada en el estudio de *Fuentes y Metodología para el estudio de la escolarización*.

En el Coloquio de Historia de la Educación, celebrado en Alcalá de Henares en octubre de 1982 se pidió, con insistencia, en diversos momentos, la inclusión de una Sección, en un próximo Congreso, que se preocupase del estudio de los problemas metodológicos y en donde se pudiesen debatir todos los problemas relacionados con este tema incorporando también, desde luego, el de Fuentes para la Historia de la Educación.

Respondiendo a tales expectativas y teniendo en cuenta los deseos manifestados por muchos de los miembros de la Sección de Historia de la Educación, en esta ocasión, se incorpora a este II Coloquio una Sección que lleva el nombre de *Fuentes y Metodología para el estudio de la escolarización rural y urbana*, es decir, de la escolarización en general.

A esta Sección se han presentado 8 Comunicaciones, lo que representa un número bien significativo del interés que ha despertado la Sección, desde el momento en que,

como es bien sabido, una aportación de este tipo exige mucho más que una investigación puntual y concreta, ya que tiene por objeto encontrar los modelos y paradigmas generalizadores a experimentar *a posteriori*, en múltiples estudios monográficos que, esperamos, que entendemos en todo caso, actúen de fiscalizadores de la calidad y del acierto de todas y cada una de las variables o aspectos analizables y tenidos en cuenta.

Pero, quizás, el refrendo más claro del interés ya manifestado por la Metodología y las Fuentes de Historia de la Educación, ha venido dado por la masiva asistencia de participantes a las dos sesiones dedicadas al tema en la mañana del día 28 (que nosotros tenemos registrada, aproximadamente, de 50 miembros del Congreso) y especialmente, en los animados Coloquios que siguieron a las intervenciones de los comunicantes.

Estamos convencidos de que es necesario mantener una apertura de mente metodológica para dar cabida en el estudio de la escolarización a toda una serie de Fuentes que se aventuran en la que se ha llamado la otra cara del espejo, es decir, un intento de complementariedad de las visiones históricas más actualmente en boga.

Ahora bien, este acercamiento a nuevas Fuentes (testimonios personales, textos literarios, topografías médicas, libros de Inspección, memorias escolares) debe hacerse, a nuestro entender, de una manera crítica, para poder así destacar sus aportaciones a la vez originales, enriquecedoras y objetivas. El mayor o menor éxito nos preocupa menos. Realmente, no importa tanto. Lo importante es el intento de abrir nuevas vías metodológicas para así llegar a la comprensión histórica del fenómeno humano en su dimensión global, siempre sin olvidar la conexión de la historia de la escolaridad con el resto de las historias sectoriales.

Es asimismo necesario tener en cuenta dos cosas más, por lo menos: una, la urgente necesidad de revisión de las Fuentes actualmente existentes, por ejemplo los censos, a través de estudios serios y profundos sobre sus basamentos reales. Esta es la única manera de poder evitar conclusiones sesgadas y distorsionadas.

En segundo lugar, querríamos insistir en la necesidad de intentar llegar a un mayor perfeccionamiento en las técnicas de recogida y consulta de Fuentes, única manera, única fórmula, para lograr una mayor rapidez, perfección y calidad en los resultados.

Finalmente —y siguiendo con la costumbre que, por otra parte es necesaria y evidente y espero que sea efectiva y fecunda—, una llamada a las Autoridades de todo rango y, en todo caso, a las propias Autoridades de la Sección, en la línea, ya apuntada por algunos compañeros anteriormente de preocupación por la recogida de Fuentes y por su cuidado.

La Sección Cuarta cree urgente entrar en la búsqueda de las fórmulas más adecuadas para sensibilizar a las Autoridades de todo rango —Locales, Autonómicas y Nacionales— en la necesidad de facilitar la investigación en los Archivos; pero también en el sentido de procurar por todos los medios, que no se siga destruyendo (de lo que todos tenemos muchos ejemplos) el rico patrimonio documental que en ellos se alberga, sino que, por el contrario, se proceda a su conservación y catalogación.

Y, finalmente, quizás sea un modelo a imitar, la preocupación manifestada por la conservación y ordenamiento de los Archivos que está realizando actualmente la Diputación Foral de Alava, microfilmado y procesando por ordenador todos los Archivos de su jurisdicción.

El Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universi-

dad de Valencia desde sus inicios ha venido investigando en la evolución de los temas histórico-pedagógicos de la Comunidad Valenciana.

Coincide ello con la propuesta de trabajo sobre estudios en el área regional y local apuntada, asimismo, en el I Coloquio de Historia de la Educación, celebrado en Alcalá de Henares el año 1982.

Así, se entendió necesaria la apertura de una Sección Especial sobre esa línea de trabajo en este II Coloquio.

Las Comunicaciones presentadas a la misma sobre el tema *Escolaridad rural y urbana en la Comunidad Valenciana* han aportado datos, desde distintas perspectivas, sobre la problemática propuesta, tales como asistencia y financiación escolar, problemática universitaria, escolarización de adultos y praxis institucional.

En dichos trabajos, ha quedado reflejada la situación educativa valenciana con la constatación documentada de las diversas deficiencias del sistema educativo y las implicaciones de orden socioeconómico y politicocultural que las explican.

Así, pues, el estudio y posterior debate de los temas propuestos en las Comunicaciones presentadas a esta Sección Especial nos ratifica, de nuevo, en los presupuestos anteriormente aludidos y nos induce, en el campo operativo, a señalar y reclamar los siguientes puntos:

- 1.º Atraer públicamente la atención de los Organismos e Instituciones Públicos Locales sobre la existencia de éstos y otros trabajos de investigación, así como de los posibles, recabando de ellos el adecuado apoyo moral y material.
- 2.º Continuar insistiendo en la necesidad de este tipo de estudios de plena incidencia en la problemática social e invitando a su potenciación en los próximos Coloquios Nacionales.
- 3.º Y, en último lugar, organizar en nuestro Departamento unas Jornadas o Cursos de Estudio sobre Historia de la Educación Valenciana, abiertos a la participación de los investigadores interesados en este campo.

Este ha sido un Coloquio bien organizado, pero, como suele ser habitual, atosigante. Y no porque la organización valenciana se haya cogido los dedos. Sencillamente porque, en el mundo de hoy, ni *coloquiar* siquiera es posible. Todo tiene que ser voluminoso (110 asistentes, 5 Secciones, 70 Comunicaciones, 3 Conferencias) excepto una cosa: el tiempo. Y no es que no haya habido discusión, exposiciones de diversos puntos de vista, y aun quizá, más que en otras reuniones similares. Es que todo va siendo desmesurado, apretado, a alta velocidad. ¿Estaremos entrando en los tiempos pantagruélicos y en los dominios del hombre clónico? En la entraña del *coloquio* está la calma; nada tan lejos de él como la prisa. Y este mundo atosigante está haciendo malo el concepto de coloquio. ¿O, quizá, debemos aprender a soltar lastre que hoy creemos preciosa carga? Algo es cierto, uno llega contento después del sacrificio: ha conectado con viejos amigos animados por unos mismos intereses intelectuales, ha convivido contrastando ideas y proyectos y ha crecido la esperanza en un futuro mejor. Este II Coloquio de Historia de la Educación ha sido eso y más, mucho más.

V CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACION

La quinta sesión del *Congreso Internacional de Historia de la Educación* tuvo lugar en el Westminster College de Oxford, entre el 5 y el 8 de septiembre de 1983, organizada por los profesores Dent y Cunnigham, miembros de la Sociedad de Historia de la Educación de Inglaterra y Gales.

El tema central del Congreso fue el de *Science, Technology and Education*, desarrollado a través de seis grupos de trabajo con la dinámica habitual en una reunión científica de estas características.

Los temas concretos de los seis seminarios en los que se exponían las Comunicaciones presentadas al Congreso, fueron las siguientes: 1. Educación y desarrollo económico; 2. La difusión nacional e internacional de los conocimientos científicos y técnicos; 3. La Ciencia y la Tecnología en los *curricula* escolares; 4. La Ciencia y la Tecnología en la educación superior; 5. Ciencia, Tecnología y educación en las sociedades pre-industriales; 6. Ciencia, Tecnología, educación y sociedad desde 1945.

En total se presentaron y defendieron 79 Comunicaciones, distribuidas entre los seis grupos, en cinco intensas sesiones de trabajo. Al finalizar las actividades de seminario, tenía lugar una sesión plenaria en la que destacados profesores, uno cada día, dictaban conferencias sobre temas relacionados directamente con el propio título del Congreso. El profesor C. Webster se ocupó del tema «The role of scientific societies in Britain in the 17th Century»; el profesor J. Dhombres habló sobre «Textbooks in the sciences from 1750 to 1850»; finalmente, «Education for the science-based industrial state? The case of 19th Century Germany» fue el título de la ponencia del profesor P. Lundgreen.

Es de destacar el número de profesores españoles, pertenecientes a diversas Universidades, participantes en el Congreso, que aumenta cada año. Así de las 98 personas inicialmente matriculadas en el Congreso, trece eran españolas, de las cuales nueve presentaron Comunicación. La importancia de este hecho queda patente si se tiene en cuenta que los ingleses y alemanes presentaron siete Comunicaciones cada grupo, seis los italianos, cinco los franceses y húngaros y un número menor países como Bélgica, Holanda, Noruega, etc.

El Congreso tuvo lugar en un marco inmejorable, lleno de tradición cultural y universitaria. Para los participantes en el encuentro internacional de seguro que habrá resultado una experiencia intensa de contacto con la naturaleza y de debate y confrontación intelectual, a un tiempo, que sólo se puede producir en una institución educativa de las características de los Colleges ingleses. La relativa lejanía del Westminster College de la ciudad de Oxford aumentaba las posibilidades de encontrar tiempo para la reflexión personal y el cambio de impresiones con colegas de otros países.

La organización del Congreso resultó francamente buena, sin ningún tipo de excesos. Todo a su medida, muy en la línea de discreción y pragmatismo inglés.

Entre las actividades realizadas en las fechas del Congreso hay que destacar la celebración de la asamblea plenaria anual de los miembros del Congreso Internacional Permanente, en la que se informó sobre los trabajos del grupo internacional que estudia la Historia de la Educación preescolar, presidido por el profesor Otto Vag, y sobre la organización del próximo congreso en Wolfenbüttel (Alemania Federal, 1984), a cargo del profesor Heinemann, con el tema «Educación e Ilustración». Asimismo, se eligió a Salamanca

como sede del VII Congreso Internacional Permanente de Historia de la Educación, que versará sobre «Enseñanza superior y sociedad».

OLEGARIO NEGRÍN FAJARDO

VI JORNADAS DE HISTORIA DE LA EDUCACION EN LOS PAISES CATALANES (Lérida, 9-11 de marzo de 1984)

Coordinadas por la Sociedad de Historia de la Educación de los Países de lengua Catalana, se desarrollaron en Lérida estas VI Jornadas los días 8-10 de marzo de 1984, teniendo como marco de encuentro la Escuela del Magisterio de la ciudad.

Las Jornadas quedaron distribuidas en diferentes sesiones de trabajo: 1) Metodología de la investigación en Historia de la Educación (presidente: J. Monés; secretario: P. Solá). 2) Historia de la Educación en el siglo XIX (presidente: E. Miñambres; secretario: E. Carreta). 3) Historia de la Educación en el siglo XX (1900-1939) (presidente: M. González; secretaria: M. A. Capell). 4) Historia de la Educación en el siglo XX (1939-1984) (presidente: R. Rourera; secretaria: T. Sala). Los debates resultaron muy animados siendo, posiblemente, la primera la más rica en cuanto que alcanzó un mayor nivel de generalización y altura en la discusión.

Además de los mencionados grupos de trabajo, se organizaron notables conferencias a cargo de P. Caspard (jefe del Servicio de Historia de la Educación del INRP de París) sobre «Estado de la investigación en Historia de la Educación en Francia», otra de Josep Lladonosa i Pujol, y una mesa redonda sobre «Experiencias escolares de los años 30» con intervención de F. Godás, J. Lladonosa y A. Claverol con moderación de J. Reimundi.

Finalizaron las VI Jornadas con sesión de la Sociedad de Historia de la Educación de los Países Catalanes, y lectura de conclusiones.

Cabe decir, para terminar, que las actividades contaron con un nutrido grupo de asistentes (alumnos de la Escuela Normal, maestros, pedagogos e investigadores), y que las Comunicaciones quedan recogidas en una publicación que se comenta en otro lugar de este número.

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

LOS COLOQUIOS DE HISTORIA DE PAU TRASLADADOS A SEGOVIA

Los conocidos durante el anterior régimen político como «Coloquios de Pau», que reunían a historiadores españoles y a hispanistas en torno al tema general de la historia de España contemporánea, bajo la dirección del profesor Tuñón de Lara, se deberán empezar a llamar en adelante «Coloquios de Segovia», después del acuerdo en tal sentido al que han llegado la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, el Ayuntamiento de la ciudad y los organizadores científicos del Seminario.

El primer Coloquio dentro de esta nueva etapa tuvo lugar el 26 y 27 de abril de 1984, en el Colegio Universitario «Domingo de Soto», en torno al tema *Atraso económico y conflicto social: 1875-1914*, dirigido por D. Manuel Tuñón de Lara.

Dentro de los planteamientos ya clásicos de los Coloquios de Pau (tener en cuenta

una visión total de la historia, participación basada en investigaciones sistemáticas y rigurosas y no en las categorías administrativas y espíritu de camaradería universitaria), el Coloquio de Segovia estuvo subdividido en seis sesiones de trabajo (una Ponencia y varias Comunicaciones para cada sesión con coloquio final abierto a todos los asistentes) en torno al tema de la Restauración, analizado desde las perspectivas: política, económica, cultural, agraria, ideológica y jurídica.

El ponente de la primera sesión fue el profesor M. Artola que desarrolló el tema, «El sistema político de la España de la Restauración». En la segunda sesión, la ponencia «La economía española a finales del siglo XIX y principios del siglo XX» fue defendida por el Dr. Tortella. José C. Mainer disertó sobre «Ortega y Gasset: primeras armas, 1902-1910». El profesor Bernal se ocupó en su ponencia de «La cuestión agraria en la coyuntura finisecular: aspectos socioeconómicos». María Victoria López Cordón defendió el tema «La mentalidad conservadora en la Restauración». Finalmente, el Dr. Tomás y Valiente se ocupó del tema de «Los supuestos ideológicos del Código Civil».

Aunque a nosotros como historiadores de la educación nos interesan todos los temas expuestos a través de perspectivas complementarias, dentro de una concepción de historia total, o historia integral de la educación, es necesario señalar que aparecen más relacionados con nuestra temática de investigación los que forman parte de la historia de las ideas, la cultura y las ciencias y la historia de las mentalidades, sin olvidar tampoco las dimensiones social, económica y política.

Digamos, finalmente, que es una noticia muy importante para nosotros el saber que los Coloquios de Pau no sólo no desaparecen sino que se garantiza su permanencia y vigencia anual en España.

OLEGARIO NEGRÍN FAJARDO

III COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION EN ESPAÑA (Barcelona, 17-20 de septiembre de 1984)

A propuesta del Dr. Buenaventura Delgado, la última Asamblea de la Sociedad Española de Historia de la Educación decidió celebrar este III Coloquio de Historia de la Educación en España en la ciudad de Barcelona en las fechas indicadas. El tema a estudiar es: «Educación e Ilustración en España», y la sede de los trabajos será Colegio Mayor Sagrado Corazón, calle Hort de la Villa, n.º 46, Barcelona, 17. Para más información, dirigirse a: Dr. Buenaventura Delgado (Presidente del Comité Organizador), o Dr. Claudio Lozano Seijas (Secretario), Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, c/. Baldiri Reixac s/n, Barcelona-29, Teléf. (93) 240 92 00, ext. 248.

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACION (Salamanca, 9-12 de septiembre de 1985)

Esta es la primera información relativa al Congreso de 1985 que llevará como objetivo el estudio del tema: «Educación superior y sociedad. perspectivas históricas».

El Congreso se celebrará en Salamanca, ciudad universitaria por excelencia. La Universidad de Salamanca, fundada en 1218, es la más antigua entre las españolas, y muy

cercana en su origen a las más prestigiosas de Europa (París, Bolonia, Salerno, Montpellier, Oxford, etc...). Salamanca, a través de su Universidad y Colegios Mayores, ha sido cuna de prestigiosos políticos y pensadores, de poetas y literatos, de legisladores y científicos, y de brillantes maestros. Por sus aulas y cátedras han desfilado figuras de la talla de un M. de Cervantes, F. de Vitoria, F. Luis de León, y M. de Unamuno, entre centenares de personalidades de la cultura española y universal. Su fase de mayor esplendor cabe situarla en torno al Renacimiento, aunque en nuestros días también acoge a profesores de reconocida competencia. Nadie puede olvidar, por otra parte, la decisiva influencia de la Universidad de Salamanca en la configuración de las Universidades Hispanoamericanas.

Salamanca, con una población cercana a los 200.000 habitantes, recoge en sus típicas piedras doradas la confluencia de las más variadas culturas y estilos. Se puede fácilmente deambular entre el románico y el neoclásico, ir del período romano a los ejemplos más logrados del plateresco español, trasladarse del gótico al modernismo pasando por el barroco, así como encontrar restos mozárabes y prehistóricos. Y no sólo sus piedras, sino también sus calles y plazas, las manifestaciones de su vida estudiantil y otros aspectos muestran cómo se alcanza una compenetración estrecha entre Universidad y ciudad.

Asimismo, desde el punto de vista del historiador, hay que mencionar su dotada biblioteca universitaria, y sus archivos y recursos para la investigación. Salamanca será también, en un futuro próximo, sede del Museo Pedagógico Nacional, recuperando así una de las instituciones pedagógicas de mayor relieve en la Historia de la Educación contemporánea en España.

Salamanca, finalmente, es centro abierto al encuentro científico. Conocida en España como «ciudad de congresos», son decenas las actividades científicas nacionales e internacionales que en ella se realizan al cabo del año.

El Congreso se celebrará en diversos centros universitarios. Comenzará el día 9 de septiembre por la tarde, finalizando a mediodía del 12. La inscripción y gastos de hospedaje están siendo aún discutidos, aunque serán muy próximos a los de ediciones anteriores, con el natural incremento del coste de la vida. En cualquier caso, los trabajos del comité organizador continúan pudiéndose concretar en breve plazo algunos aspectos.

Junto a las sesiones y conferencias plenarias funcionarán varios grupos de trabajo que discutirán diferentes subtemas: la condición estudiantil en la enseñanza superior, el profesorado en la educación superior, estructuras académicas y *curriculum*, administración de la educación superior, aspectos sociales y económicos.

Para mayor información, dirigirse a Prof. Dr. A. Escolano Benito, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, Paseo de Canalejas, 169, Salamanca.

PRIMER CONGRESO DE LA ASOCIACION INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACION DE LA INFANCIA (Bamberg, Alemania Occidental, 29-31 de agosto de 1984)

Por acuerdo del grupo de estudio de historia de la educación de la infancia que se reunió en Oxford el año pasado, se convoca este primer congreso internacional, en fechas inmediatamente precedentes al VI de la Asociación Internacional de Historia de la Educación que se celebrará en Wolfenbüttel (Alemania Federal) los días 3-6 de septiembre.

La universidad de Bamberg acogerá a los participantes de esta reunión, que es organizada por el Dr. Luis Erler, el Dr. Günter Erning y la colaboración del grupo internacional de Historia de la Educación de la infancia que coordina el Dr. Otto Väg (Hungría).

El tema del encuentro versará sobre «Investigación comparativa sobre Historia de la Educación de la infancia, sus sistemas formales e informales de educación con especial interés desde el siglo XVIII». Bajo este epígrafe general se desarrollarán otros subtemas: «El niño y su familia en un contexto histórico» y «Factores del desarrollo de la institucionalización pública de la educación de la infancia en Europa».

Están previstas seis sesiones de trabajo, una conferencia pública sobre «Historia de la infancia», y la posibilidad final de visitar el Museo del Juguete de Nuremberg.

Para más información dirigirse a: Dr. Günter Erning. Universität Bamberg. Feldkirchenstr. 21. D-8600 BAMBERG, República Federal de Alemania.

VII JORNADAS DE HISTORIA DE LA EDUCACION EN LOS PAISES DE LENGUA CATALANA

Nos llegan noticias de la preparación de las VII Jornadas que se celebrarán en la ciudad francesa de Perpignan (Cataluña Norte) en la primavera de 1985. El tema general de debate será: «Escuela y Estado», agrupando cinco secciones (Historia de la evolución de los programas y manuales de enseñanza; Evolución de la alfabetización de 1900 a nuestros días; Historia de la legislación escolar; ¿Qué catalán?; y varios).

Para información, dirigirse a: «Centre de documentació i d'animació de la cultura catalana», 42, Avinguda de Gran Bretanya, 66000 PERPINYA (Francia), Teléf. 61 66 30 y 34 11 70, ext. 6517.